

45. Jahrgang · Heft 1
Januar 1941

Die Deutsche Schule

…itschrift für praktische Volksschularbeit

Geleitet von Kurt Higelke



…lius Klinkhardt, Verlagsbuchhandlung in Leipzig

Die Deutsche Schule

Zeitschrift für praktische Volksschularbe

Geleitet von Kurt Higelke

Erscheint am Monatsanfang. Bezugspreis: Vierteljährlich RM 2.50, für das Einzelheft RM 1.—. Verantwort
Schriftleiter: Schulrat Kurt Higelke, z. Zt. Referent in der Abteilung „Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung" in der
gierung des Generalgouvernements, Krakau 1, Parkstr. 4. W. 6. Verlag Julius Klinkhardt, Leipzig C 1, Liebigstra
Postscheckkonto Leipzig 569 78.

45. Jahrgang 1941 Erstes

Inhaltsverzeichnis

Die Deutschen sind ein friedfertiges Volk, aber sie sind überzeugt von dem Recht, als Deutsche leben zu dürfen, und überzeugt davon, eine Mission zu haben.

Hindert man sie, als Deutsche zu leben, hindert man sie, ihrer Mission nachzugehen, so haben sie die Befugnis, Gewalt zu brauchen, wie ein Hausherr die Befugnis hat, wenn er vor seinem Hause das Gedeihen seiner Familie störende Elemente findet, diese Elemente in die Ferne zu befördern . . .

Wenn unsere Feinde uns zwingen, im Harnisch an der Sonne zu stehen, während wir in der wollenen Jacke hinter dem Pflug schreiten oder in der Werkstatt arbeiten wollen, . . . so werden wir darauf denken, uns selbst zu helfen, aber dann so gründlich, daß es auf lange vorhält: denn Kriege sind durchaus nicht in unserem Geschmack, aber ein Krieg, der ordentlich geführt wird, macht den zweiten, dritten und vierten unnötig.
So sei es!

Paul de Lagarde (1827–1891)

Die Vorbereitung auf den Unterricht

Von Hans Weber

Dieser Aufsatz ist der Hauptteil einer Arbeit, deren erster einleitender Teil im Heft 2 des 44. Jahrganges abgedruckt wurde. In diesen Ausführungen war zunächst vom Sinn der Vorbereitung gesprochen worden, deren eigentliches Wesen als gestaltendes Schaffen erkannt wurde und deren Bedeutung für die Didaktik sich vor allem darin erwies, daß sie gleich einer Brennlinse alle Unterrichtsprobleme wie in einem Punkt sammelt. In einem zweiten Abschnitt waren die Formen der Vorbereitung dargestellt worden; er leitete mit dem Hinweis, daß der Kern des vorbereitenden Tuns in der Zurüstung der großen Unterrichtseinheiten liegt, über zu den Erörterungen, die nun folgen.

Blickrichtungen der Vorbereitung

Welchen Fragen sieht sich der Lehrer gegenüber, wenn er an die Vorbereitung einer Unterrichtseinheit geht? Das ist nun zu untersuchen. Daß diese Fragen in einer systematischen Anordnung gegeben werden, darf auch hier nicht zu der Auffassung verführen, als wenn ein fester Gang, eine bestimmte Reihenfolge vorgeschlagen werden sollte, ebensowenig wie die Meinung richtig wäre, daß alle diese Fragen bei jedem Stoff gestellt werden müßten, bzw. die gleiche Wichtigkeit besäßen. Die Zusammenstellung soll Richtpunkte aufzeigen, die nach der Erfahrung des Verfassers den Weg der Gestaltung aufhellen und unterstützen; nach seiner persönlichen Arbeitsweise wird und soll dann jeder seine Auswahl, seine Anordnung treffen, die gerade darum nicht willkürlich sein wird.

a) Die Auseinandersetzung mit der Sache

Daß alle Vorbereitung mit der Vertiefung in den Stoff zu beginnen habe, ist eine alte Wahrheit, die nur oft den Irrtum im Gefolge hatte, als wenn mit ihr auch die Arbeit der Zurüstung für den Unterricht erschöpft sei. Sonst aber behält es seine Gültigkeit, daß ein Vertrautsein mit der Sache Voraussetzung für jeden guten Unterricht ist. Dabei ist nicht die Fülle des Einzelwissens entscheidend, sondern einmal das Erfassen der großen Linien, der Kernbestände des Stoffes, zum anderen aber die Notwendigkeit, daß der Lehrer in den Inhalten leben, im Umgang mit ihnen in sie hineinwachsen muß. Dann erst beginnen die Dinge zu reden und ihre bildenden Kräfte zu erschließen. Wer nicht von seinem Gegenstand innerlich erfüllt ist, der kann nicht das Feuer des Erkennens in der Jugend entzünden und in ihr lebendige Anteilnahme am Unterrichtsstoff wecken. Daher die Verderblichkeit aller Leitfäden mit ihren farblosen und dürftigen Angaben, daher die Forderung, aus den echten, nicht abgeleiteten Quellen zu schöpfen und, wenn möglich, zu den Dingen selbst hinzugehen. Daher die Notwendigkeit, die Vorbereitung langfristig zu beginnen, um Muße und Zeit zum Vertrautwerden mit den Stoffen zu gewinnen. Dann erst werden die Fragen eine rechte Antwort finden, die in der sachlichen Vorbereitung zu lösen sind:

Welche neuen Erkenntnisse vermittelt der Stoff?
Welche bildenden Werte sind in ihm lebendig?
Welche Tätigkeiten erfordert er, um sachgerecht erschlossen zu werden?

Im übrigen gelten für die Auseinandersetzung mit dem Stoff die Grundsätze, denen alle unsere Schularbeit unterliegt; sie enthalten zugleich Richtlinien für seine Auswertung. Es sind, in Stichworten knapp angedeutet, folgende:

der Grundsatz der nationalpolitischen Erziehung (Vorrang der Erziehung vor der Lehre, lebendiges Stehen in den nationalpolitischen Aufgaben der Zeit, Erziehung zu aktiver Volks- und Staatsgesinnung),

der Grundsatz der volkstümlichen Bildung (Einfachheit und Konkretheit des Bildungsgutes, Heimatgebundenheit, Volkstumsgebundenheit),

der Grundsatz der Lebensnähe (Auswahl lebensbedeutsamer Stoffe, Arbeiten an Lebenszusammenhängen, Ausgehen von Anlässen des Lebens),

der Grundsatz der Gegenwartsbezogenheit (das Gegenwärtige als die Erlebniswirklichkeit, als der Beziehungspunkt zur Vergangenheit und als Grundlage für das Zukünftige),

der Grundsatz der Erziehung zur Lebensbewährung (Hinführung zu den Lebens- und Berufsaufgaben, Ausrüstung mit lebenswichtigem Kennen und Können, Erziehung zur Selbständigkeit.

Diese Grundsätze haben mancherlei Beziehungen zueinander, ja überschneiden sich mehrfach; aber jeder sieht doch die Schularbeit unter einem besonderen Blickpunkt. Sie stehen alle unter dem für den Unterricht entscheidenden Grundsatz der Kindesgemäßheit. Zusammengefaßt fordern sie für jede Stoffbetrachtung eine Entscheidung der Frage: Was bedeutet der Gegenstand für die deutschen Jungen und Mädel, die unter meiner Führung reif werden sollen für das Leben?

b) Die Beziehung auf die Klasse

Damit wird in der Vorbereitung die Blickwendung vollzogen vom Stoff auf den Schüler, von der Sache auf den, dem sie sich erschließen soll. Zwar hat der Lehrer schon während der Auseinandersetzung mit dem Stoff wieder und wieder das Bild seiner Klasse vor Augen gehabt; aber jetzt, nach dem Überblick über die Sache, wendet er sich ihr ausdrücklich zu mit der Frage, welche Forderungen sie für diesen Stoff an seine Vorbereitungsarbeit stellt.

Er vergegenwärtigt sich zunächst das Gesicht seiner Klasse.

Die Altersstufe ist der erste Zug dieses Gesichts, der zu Erwägungen auffordert. Die Art, wie sie sich der Wirklichkeit gegenüber verhält, ob einfühlend-vermenschlichend, ob sachlich auf Wissen und Beherrschung der Dinge ausgehend, ob schon mit starkem Bezug auf das Eigenleben und das Arbeitsfeld nach der Schulzeit, sie bestimmt den Zugriff auf die Teilgebiete des Gegenstandes, die Bevorzugung bestimmter Seiten des Stoffes und gibt dem Arbeitsverfahren das Gepräge. Das Thema „Eisenbahn" ist für die Unterstufe etwa eine Gelegenheit des Erlebnisses in Eigenbericht und Erzählung, des Spielens und des Gestaltens in Bild und kleinem Hand-Werk; für die Mittelstufe ein Bereich in der Erforschung der Heimat, im Erkunden von Arbeitsvorgängen und Berufsgestalten, in der Auseinandersetzung mit Fragen des Verkehrs; für die Oberstufe ein wirtschaftsgeographischer, verkehrskundlicher und technischer Aufgabenkreis. Entsprechend sind auch die didaktischen Wege verschieden: in der Unterstufe überwiegen Gespräch, Erlebnisbericht und spielendes Gestalten; in der Mittelstufe Lehrwanderung, Beobachten, Sammeln und Sandkastenarbeit; in der Oberstufe Arbeit mit Bild, Zahl, Statistik, mit Schaubild, Modell und Sachbericht und mit physikalisch-technischem Versuch. Ähnlich verschieden ist etwa auch das Verhältnis der einzelnen Stufen zur Natur, deren Gegenstände ja in fast allen Altersjahrgängen Stoff unterrichtlicher Besinnung bilden können.

Weiter wird das Gesicht der Klasse geprägt durch ihre Arbeitshaltung. Es gibt aktive und schwer ansprechbare Klassen, solche von hoher Durchschnittsbegabung und von schwachem Leistungsstand, Klassen, die bestimmten Sachgebieten lebendig zugewandt sind, anderen kühler gegenüberstehen, Klassen, die zu nüchtern sachlicher Einzelarbeit neigen, und andere, in denen der Schwung der Phantasie und des Gestaltens überwiegt. Immer wird sich der Lehrer im Blick auf diese Eigenart fragen müssen: Kann meine Klasse mit sachlichem und erzieherischem Gewinn überhaupt diesen Stoff meistern, welche Teilgebiete des Stoffes werden ihr besonders naheliegen, welche ihr erst zugänglich gemacht werden müssen, mit welchen Methoden werde ich sie zeitsparend und freudeweckend an den Kern heranführen können? Besonders der Unterschied der Geschlechter fordert solche Besinnung, bei der Erziehung zu geschichtlichem Denken etwa und bei der Beschäftigung mit Fragen der Technik.

Schließlich unterscheiden sich die Klassen grundlegend nach ihrem Arbeitseinsatz. Ob ihre Glieder schon eine wirkliche Arbeitsgemeinschaft bilden, ob Arbeitsgruppen oder aktive Einzelarbeiter sich in ihr abheben oder ob sie noch eine ungegliederte Vielheit ohne einheitliches Arbeitskönnen und -wollen darstellt, ob sie spontan und freudig sich einem neuen Stoff zuwendet oder zunächst stumpf verharrt, ob sie es gewohnt ist, selbständig zuzupacken oder sich lieber vom Lehrer willig führen läßt, das will berücksichtigt werden, wenn Fehlgriffe und Enttäuschungen vermieden werden sollen.

Ein zweiter Kreis von Überlegungen wird durch die Fragen bestimmt: Was weiß die Klasse, was kann sie?

Welches grundlegende Wissen für die Arbeit am neuen Stoff vorausgesetzt werden kann, welche Lebenserfahrungen zur Verfügung stehen, davon hängt es ab, von welchem Punkt aus der Stoff am besten angepackt wird, aber auch, wie diese Erfahrungen in der gemeinsamen Arbeit nutzbringend eingesetzt werden können.

Wichtiger noch ist die Klärung der Frage nach dem Können der Klasse, danach also, welche Arbeitstechniken ihr für die neue Aufgabe schon vertraut sind. So ist es für das Gelingen einer Lehrwanderung beim Arbeitsgebiet: „Unser Bahnhof" (3. Schj.) von entscheidender Bedeutung, ob die Klasse sich in die verschiedenen Formen der Massenbeobachtung (Block, Reihe, Kreis) leicht hineinfindet, ob sie es bereits gelernt hat, in Gruppen aufgelöst Teilbeobachtungen durchzuführen, ob sie fähig ist, kleine Sammelaufträge zu leisten, Notizen zu machen oder gar Beobachtetes in einer Handskizze festzuhalten. Die Behandlung des Themas: „Frankreich und wir" (6. Schj.) ist etwa davon abhängig, ob die Klasse Sonderkarten des Atlasses lasen kann (Wirtschaft, Verkehr, Klima usw.), ob sie geschichtliche Veränderungen (Westgrenze) in der Skizze darstellen kann, ob sie etwa gar darin geschult ist, in selbständiger Gruppenarbeit Einzelfragen wie hier das Verhältnis Frankreich—Deutschland nach 1918 aus Quellen, Berichten, Erzählungen, aus Skizze, Bild und Zahlenangaben mit Hilfe einer Arbeitsanweisung zu erarbeiten. Ohne nüchterne Prüfung dieses Könnenstandes kein sachgerechter Arbeitsverlauf, aber auch kein Leistungsfortschritt.

Denn, was noch nicht beherrscht wird, aber zur Lösung der Aufgabe erforderlich ist, muß neu erarbeitet werden. So steht, arbeitstechnisch gesehen, im Mittelpunkt der Einheit: „Unser Bahnhof" der Übergang vom Sandkastenmodell zum Kartenbild, so erfordert das Thema: „Deutsche Brüder jenseits der Grenzen", volkspolitisch betrachtet, eine Einführung in das Arbeiten mit der Volkstumskarte; die nationalpolitische Einheit: „Volk und Wehr" unter anderem die Technik des Lesens und Deutens abstrakter Vertragsbestimmungen, die Darstellung von Zahlenverhältnissen in Schaubild und Kurve. Welche Technik notwendig ist, welche von der Könnensstufe der Klasse her möglich ist und wie sie im Arbeitsablauf eingeführt werden kann, das erfordert eindringende Überlegungen und eigene arbeitstechnische Vorarbeit des Lehrers. Von hier aus gesehen gewinnt der Schu-

lungsplan[1]) seine besondere Bedeutung. Er ist für zwei Gebiete vordringlich, die in unserer Schule heute meist erst am Rande gepflegt werden, beim Einbau des werklichen Tuns in den Unterricht und bei der Förderung produktiver Gruppen- und Einzelarbeit.

Sind so die Voraussetzungen vom Stand der Klasse her abgesteckt, dann ist mit dem Blick auf den neuen Stoff noch Antwort auf die Frage zu geben: Was kann der Klasse zugemutet werden?

Hier ist eine Entscheidung darüber zu finden, in welcher Breite und in welcher zeitlichen Ausdehnung die Sache von der Klasse erlebnismäßig getragen werden kann, bis zu welcher Tiefe die gedankliche Arbeit an den Problemen so geführt werden darf, daß die Klasse noch echt mit- und weiterdenkt, wo die schmale Grenze liegt, bis zu der das Wort noch Erlebnis weckt und Willenseinsatz bereit macht, ohne in die Phrase abzugleiten oder sich zu übersteigern.

Hier ist weiter zu erwägen, was vom Lehrer einfach der Klasse durch Mitteilung und Bericht gegeben werden muß, was selbständig erarbeitet werden kann, wo größere Arbeitsaufträge sinnvoll sind, wieweit schaffend, d. h. in eigenem Umgang mit den Dingen, im handwerklichen Gestalten und Konstruieren (Modell, Werkstück) neue Erkenntnisse erworben werden können.

Schließlich ist zu prüfen, ob in häuslicher Arbeit vorbereitende oder weiterführende Aufgaben zu lösen sind, ob die Klasse Gestaltungsaufgaben meistern wird, wo der Weg zur tätigen Erprobung des Erkannten und Gekonnten im Lebenskreis des Schülers und der Schule gewagt werden kann (Anwendung, Ausstellung, Feier, Fahrt, tätige Hilfe für Schule, Elternhaus, Dorf, Gemeinde).

Zwei Fragen schließen sich daran, wenn der Blick sich nun vom Gesamtbild der Klasse den einzelnen Schülern zuwendet, unmittelbar an. Die eine fordert zur Überlegung auf, welche Schüler im Rahmen der Einheit Sonderaufträge erhalten können. Sie läßt die besonderen Begabungen der Klasse vor dem geistigen Auge des Lehrers vorbeiziehen: die Bastler, die Techniker, die Sammler, die geschickten Zeichner, die Schriftkundigen, die guten Erzähler, die Leseratten, die „Fachleute“ für geschichtliche, heimatliche, länderkundliche Fragen, die Naturliebhaber, die guten Sprecher und die Schauspieler; sie tastet den Stoff nach Gelegenheiten ab, bei denen sie ihren Einsatz finden und der Klasse durch ihre Leistung Bereicherung und Vertiefung schenken können.

Die zweite Frage: Wer braucht besondere Förderung und Hilfe? führt den Lehrer zu seinen Sorgenkindern, den Schwachen, den Stillen und Verschlossenen, den einseitig Begabten und den schwer Ansprechbaren. Wie er ihnen den Zugang zum Stoff leichtmachen, wie er ihre Mitarbeit wachrufen, ihnen Gelegenheiten zu wenn auch bescheidener eigener Leistung schaffen kann, welche Hilfen er bereitstellen muß, wenn Schwierigkeiten ihnen unüberwindbar erscheinen, und wie sie in den freudigen Arbeitseifer der Klasse einzugliedern sind, das sind Überlegungen, die gerade dem Lehrer als Erzieher besonders am Herzen liegen.

c) Der Weg der Gestaltung

Die Auseinandersetzung mit der Sache hat den Stoff durchsichtig gemacht, die Beziehung auf die Klasse hat ihn unter die pädagogische Idee gestellt, nun setzt der Gestaltungsvorgang ein. Er ist der Kern aller Vorbereitung und zugleich ihre Krönung. Aus der Fülle der Aufgaben, vor die er den Lehrer stellt, sollen drei Fragen herausgegriffen werden, die didaktisch aufschlußreich sind.

[1]) Vergleiche: Die deutsche Schule, 44. Jhg., Heft 2, S. 27 f.

1. Die Auswahl und Aufgliederung

Eine Auswahl unter den Tatsachen eines jeden Stoffgebietes ist notwendig, nicht nur, weil die Zeit zur allseitigen Betrachtung nicht ausreicht, sondern vor allem, weil die Fülle der Gegebenheiten verwirren würde und weil bildende Wirkung nur von einem vertiefenden Verweilen bei wenigen, aber fruchtbaren und beziehungsreichen Ausschnitten des Stoffes erwartet werden kann. Diese Auswahl erfolgt demnach unter folgenden Gesichtspunkten: Was ist das Wesentliche am Stoff? Maßgebend sind dabei das Ziel, dem die Einheit dienen soll, und die Gegenwartsbedeutung. So hebt etwa die Arbeit an dem Problemkreis: „Ein Volk — ein Reich" in ihrem geschichtlichen Teil nur die Ereignisse der deutschen Schicksalsgeschichte ins helle Licht, die den Reichsgedanken förderten oder schädigten.

Die zweite Frage: Was ist für die Schüler faßbar? fordert eine Entscheidung nach der Altersstufe, den vorgegebenen Voraussetzungen in Wissen und Können und der Verstehenslage der Klasse.

Wichtig ist die Besinnung darüber, was die Schüler gegenwärtig packen und Anteilnahme bei ihnen finden wird. Sehr oft wird der menschliche Bezug ausschlaggebend sein, häufig auch das, was in den Lebenskreis der Schüler hineinreicht, oder das, was in ihnen aus konkreten Lebensbegegnungen oder dem erlebten Gegenwartsgeschehen als ungelöste Frage umgeht.

Die beiden letzten Fragen: Wofür stehen Hilfsmittel (gute Berichte und Einzelschilderungen, Bilder, Skizzen, statistische Angaben, Modelle, Anschauungsgelegenheiten in der Wirklichkeit) zur Verfügung? und: Wieviel Zeit kann nach dem Gewicht des Stoffes im Gesamtplan ihm zugebilligt werden? sind nur scheinbar äußerlicher Art. Denn es kann die Wirkungskraft eines Stoffes entscheidend schädigen, wenn man beim Fehlen der geeigneten Hilfsmittel sich mit leeren Worthülsen und allgemeinen Angaben begnügt; und die Berücksichtigung des Zeitfaktors ist für eine straffe Zucht der Arbeit, für klare Gliederung und für eine genügend breite Vertiefung und Auswertung von grundlegender Bedeutung.

Die Aufgliederung des Stoffes in Teilaufgaben und deren Reihung ist eine Aufgabe, deren Lösung man nicht vorschnell dem Lehrbuch entnehmen oder in ödem Gleichmaß nach einem fachlichen Schema anlegen sollte. In ihr muß sich vielmehr die architektonische Phantasie des Lehrers bewähren.

Es ist schon von vornherein der ernstesten Denkarbeit würdig, den rechten Ausgangspunkt zu suchen, d. h. die Stelle, von der aus unmittelbar der Gegenstand den Weg zum Herzen der Schüler findet, zu „ihrer" Sache wird, und von der aus gleichzeitig sein Kern sichtbar wird. Hier liegt der tiefe Sinn der Forderung, den Unterricht von echten Anlässen, von Lebensbegegnungen der Schüler her aufzubauen. So konnte einmal die Arbeit an der umfassenden Einheit: „Volk und Wehr" ihren Ausgang nehmen von der Verkündung der zweijährigen Dienstpflicht und der Frage nach ihrem Warum?, so war zu der deutschen Schicksalsfrage: „Ein Volk — ein Reich" lebendiger Zugang gefunden von der Neujahrsbotschaft des Führers, welche die Klasse in der Zeitung las und zu deuten versuchte. Hier gibt es kein Schema, hier kann und darf auch nicht nachgeahmt werden, was einmal glücklich gelang. Alle Stoffe besitzen mehrere Zugänge, und welcher von ihnen der fruchtbarste ist, das bestimmt die gegebene Lage und die Verfassung der Klasse.

Aber auch der weitere Aufbau der Arbeit am Stoff, die Gliederung der Teilgebiete und deren Aufeinanderfolge, sind nicht weniger wichtig. Sie sollten sich aus dem Gesetz der Sache ergeben und von den lebendigen Zusammenhängen ebenso wie von den weiterführenden Fragerichtungen aus, die im Unterricht auftauchen, ein schön

und klar gefügtes Ganzes bilden, nicht aber der fachlich starren Aufteilung des Stundenplanes überflüssige Opfer bringen. Dabei kann ein rhythmischer Wechsel der Betrachtungsweisen für die rechte Führung des Hineinwachsens in die Aufgabe sehr dienlich sein. Die vorbereitenden Überlegungen werden gut tun, im voraus schon abzuwägen, wie auf ein aufnehmendes Hören eines Lehrerberichts etwa eine lebendige Aussprache der Klasse zu folgen hat, wie die Arbeit an Schaubild und Zahl abgelöst wird durch sprachliches Darstellen des Erkannten, wie straffe Gedankenzucht bei der Entwicklung eines Gesetzes ihren Ausklang findet in der Anwendung im Versuch, wie Basteln und Bauen einmal Beobachtungen vertiefen und klären, ein andermal Gelesenes oder Gehörtes in neuer Form versinnlichen können, wie im Wechsel von Spiel und Arbeit, von Eindruck und Ausdruck, von Spannung und Lockerung, von Gruppen-, Einzel- und Klassenarbeit Ausgleich und Rundung zugleich erreicht werden.

Die Dynamik im Aufbau einer Unterrichtseinheit muß, so überspitzt das klingen mag, etwas vom Wesen eines guten Dramas in sich haben. Eine die Spannung weckende Exposition, die Schürzung des Knotens, Steigen und Fallen der Handlung, Ruhepunkte und vorwärtstreibende Momente, Haupt- und Nebenhandlung, Zwischenakte, das alles gibt es auch im Unterricht; und auch die Höhepunkte, sei es in gesteigerter Arbeitsleistung, sei es im zusammenfassenden und vertiefenden Lehrerwort oder in einer Feierstunde, dürfen nicht fehlen. Immer aber muß, wie ein roter Faden, die erzieherische Aufgabe, die im Leitwert verkörpert ist, in den verschiedenen Tätigkeitsformen spürbar sein.

2. Die Umformung

Was mit ihr gemeint ist, das war Bemühen echten Lehrens zu allen Zeiten. Ihr Wesen macht ein Vergleich sehr klar, den Jan d. W. in einer kurzen feinsinnigen Studie: „Das Transformatorenhäuschen[1])“ gegeben hat: Wie jene grauen, turmartigen Zweckbauten am Rande der Dörfer „die gewaltigen Kräfte, die ihnen von der Überlandzentrale zugehen, umformen, so daß sie nun erst hier an Ort und Stelle ohne Gefahr nützlich werden können“, so ist es Aufgabe des Lehrers, „all die geistigen Gehalte der Zeit so zu ‚transformieren‘, daß sie unmittelbar dem Aufbau des Einzelnen wie der Gemeinschaft zum Segen dienen können“. Wo der Lehrer nicht ein solcher lebendiger Transformator ist, da gibt es leicht „Fehlleitungen“ und „Kurzschlüsse“.

Es ist das Anliegen der Umformung, die stofflichen Gegebenheiten, die im Geist des Erwachsenen entstanden sind und daher auch zunächst nur in der Denk- und Erlebnisweise des erwachsenen Menschen geformt vorliegen, in einen Zustand zu versetzen, der sie dem Kinde in seiner eigenen Erlebens- und Handelnssphäre zugänglich machen soll. Das ist der Sinn der pädagogischen Schlagworte: der Unterricht sei kindesgemäß, sei entwicklungstreu, das liegt in der Forderung von Seyfert etwa, der Unterricht habe die Ergebnisse der Wissenschaft in volkstümliche, gemeinverständliche Formen umzuwandeln. In welcher Richtung dieser Umformungsvorgang zu verlaufen hat, kann hier nur angedeutet werden.

Zunächst handelt es sich darum, die Stoffe einfach zu machen. Das bedeutet, daß nur die großen Linien sichtbar werden sollen, alles weniger Wichtige, alles Rankenwerk, alle abgeleiteten Ergebnisse aber wegzulassen sind. Die Kernbestände des Wirklichen sind zu erarbeiten, und zwar so, daß sie besonders gut durchsichtig werden, also in klarer Gliederung und mit genügender Umrißschärfe und Eindruckskraft.

Alles, was durch das Wort übermittelt wird, muß möglichst sinnenhaft, konkret, anschaulich geprägt sein. Die methodischen Forderungen, in Bericht, Erzählung oder Schilderung Einzelzüge zu geben, breit auszumalen, möglichst orts-, zeit- und personenbestimmt zu erzählen, das dargestellte Geschehen sorgfältig zu motivieren, alles Allgemeine

---

[1]) Die Volksschule. 32. Jahr, Heft 13, S. 443.

in individueller Form zu verkörpern, das Wort, überhaupt das Hörbare durch malendes Schildern, durch Mimik, Geste und Gebärde möglichst sichtbar zu machen und es durch die „redende Hand" (Zeichnung, Skizze, Werkstück) zu unterstützen, sind bekannt und wollen alle diesem umformenden Gestalten dienen.

Eine Reihe weiterer didaktischer Kunstgriffe gilt dem Bemühen, dem Stoff eine persönliche Note zu geben, für den Schüler den Ichbezug herzustellen oder zu wahren, und zwar um so stärker, je jünger die Schüler sind. Das wird erreicht, wenn der Lehrer sein eigenes Erleben im Unterricht zu Worte kommen läßt, wenn er Außermenschlichem (Naturvorgängen, Lebenserscheinungen, Sachverhalten) menschliche Züge gibt, wenn er das Sein, das Zuständliche in ein Werden, ein Geschehen verwandelt, in der geschichtlichen Erzählung, in der Lebensgeschichte von Tier und Pflanze, im länderkundlichen Reiseerlebnis etwa. Hier haben vor allem jene didaktischen Überlegungen ihren Ort, welche den Lebenskreis des Kindes und seine typischen Erlebnisbereiche zum Ausgangs- und Bezugspunkt unterrichtlicher Arbeit machen, die Heimat als Grundlage von Erkennen und Erleben zu nutzen suchen, die Lebensbegegnungen wie auch die Wissens- und Könnensbedürfnisse der Schüler ernst nehmen wollen und sie als Anlässe in den Unterricht einbauen. Die Vorbereitung hat hier ein weites Feld stets wechselnden Einsatzes, ganz persönlichen Nachspürens, Entdeckens und Erprobens; und das Glück eigenwüchsigen Gestaltens macht diese vorbereitende Besinnung zu einem Schaffenserlebnis von besonderer Stärke.

Schließlich bleibt noch die Fülle didaktischer Versuche und Bemühungen der Vorbereitung zu nennen, die dem Bedürfnis entspringen, schwer Faßbares: Begriffe, abstrakte Beziehungen, komplizierte Arbeitsprozesse, unüberschaubare Naturvorgänge verstehbar zu machen. Wie hier bald durch Beziehung auf Bekanntes, auf seelisch und räumlich Nahes, bald durch Bild, Vergleich, Analogie, bald durch die reichen technischen Möglichkeiten der Veranschaulichung und Versinnbildlichung in Lichtbild, Film, Schaubild, Kurve, Zahl, Skizze, Modell oder im konkreten Symbol immer wieder neue Wege beschritten werden, das gehört zu den reizvollsten Möglichkeiten didaktischer Versuchsarbeit. Jedes der genannten Hilfsmittel, die zu beherrschen zum Handwerkszeug des Lehrers gehört, hat seine eigenen methodischen Probleme; und es überrascht daher nicht, daß eins der jüngsten technischen Unterrichtsmittel, der Film, auch der Vorbereitung eine Fülle neuer Aufgaben stellt, wie sie in der Schrift von A. Hoffmann[1]) überzeugend in ihrer Vielseitigkeit und Fruchtbarkeit für die ganze Breite des Unterrichts dargestellt worden sind.

Immer aber wird das Wort des Lehrers das wichtigste Mittel des Lehrens bleiben. So fordert seine sachgerechte, der Aufgabe angemessene und dem kindlichen Denken und Erleben angepaßte Prägung besondere vorbereitende Sorge, besondere Klärung und Schulung der eigenen Möglichkeiten.

3. Die methodische Gestaltung

Unter den Problemen der methodischen Gestaltung ist gegenwärtig die Frage des Unterrichtsstils besonders brennend. Die Einfachheit, aber auch Einseitigkeit des Formalstufengefüges ist unwiederbringlich dahin; die Schulreformbewegung hat im Kampf gegen diese starre Unterrichtsgestalt eine erfreuliche Auflockerung und Bereicherung an didaktischen Formen im Gefolge gehabt. Aber es war ihr Schicksal, daß sie nicht zu einer neuen, organisch gefügten Form des Unterrichts geführt hat. Die Lage, in der sich die Didaktik gegenwärtig befindet, ist daher die, daß verschiedene Unterrichtsstile neben- und durcheinander verwandt werden, daß Achtlosigkeit gegenüber der Form, Resignation gegenüber

[1]) A. Hoffmann: Bild und Film im Unterricht. Stuttgart 1938.

neuen Versuchen immer wieder festzustellen sind und daß weitgehend Unklarheit und Unsicherheit über das Angemessene besteht.

Wenn auch in der didaktischen Theorie eine erste, aber auch nur allgemeine Klärung durch die Versuche Hördts[1]) und Blättners[2]) erreicht ist, so fehlt doch noch fast alles daran, Recht, Bereich und Möglichkeiten der Grundformen volkhafter Bildung in der Praxis sicherzustellen und ihre methodische Gestalt im Versuch zu erproben. Aufgabe der Unterrichtsvorbereitung kann es bei dieser Lage nur sein, aus dem Wissen um die Struktur dieser Bildungsformen, ihre Stellung im Aufgabenbereich der Schule und ihren besonderen Bildungswert jede Unterrichtseinheit daraufhin zu prüfen, welche dieser Formen in ihr Anwendung finden müssen. Das bedeutet also eine Entscheidung darüber, in welchen Bereichen das Spiel etwa als Bewegungsspiel, Darstellungsspiel oder Lernspiel sinnvoll auftritt, welchen Aufgaben nur die Bildungsform Arbeit als Werktun, als Lernen in Gruppen- und Einzelarbeit, als Gestaltung eines Vorhabens genügen kann, ob Erleben und Gestalten (Schaffen und Schauen) für bestimmte Gebiete der Einheit wesensgemäß sind, oder wieweit der Unterrichtsgegenstand die Form des Lehrgangs (Erkennen) verlangt. Und weiter wäre dann zu fragen, ob im Rahmen des Lehrgangs die Form des beobachtenden des deutenden, des darstellenden oder des entwickelnden Unterrichts dem Stoff entspricht, oder ob vielleicht mehrere dieser Formen der Aufgabe gemäß miteinander wechselnd verwandt werden. Schließlich ist noch zu untersuchen, welche besonderen Lehrformen von der Sache und der Struktur der Klasse her gesehen zur Verwendung gelangen müssen: Lehrwanderung oder Versuch, Gespräch oder straffe Gedankenführung, Erzählung, Schilderung oder Bericht des Lehrers, schriftliche oder zeichnerische Darstellung, Werktun oder dramatische Gestaltung der Schüler, Arbeit am Modell, am Bild oder am Lesestoff, Deutung oder Erklärung, Einsinnen oder gedanklich strenge Analyse, Vergleichen, Ordnen, Zweckmitteldenken oder Einfühlen, Verstehen, Werten.

Dabei ist jeweils zu erwägen, welche didaktischen Schritte diesen Lehrformen entsprechen und wie sie sich unter dem Gesetz des Leitwertes in der Abfolge der unterrichtlichen Maßnahmen zu einem Ganzen fügen. Die Arbeitsmittel sind auszuwählen, für den Zugriff an rechter Stelle zuzubereiten und nach ihren methodischen Möglichkeiten zu befragen, der Einsatz der Schüler mit eigenem Tun ist nach Ausmaß, Art und Voraussetzungen möglichst weiträumig vorzubedenken. Schließlich sind die geplanten Ergebnisse zu überschauen und darauf zu beurteilen, in welcher Form sie sachgemäß festgelegt werden sollen (Merksätze, Stichworte, Skizzen, Gliederungen, Tabellen, Schaubilder, Darstellungen, Zeichnungen, Bastelarbeiten, Sammelmappen usw.).

Die im vorstehenden genannten allgemeinen Forderungen würden erst Farbe und Fülle gewinnen, wenn an konkreten Unterrichtsbildern Verlauf und Ergebnis der Überlegungen von der besonderen Lage her aufgezeigt würden, wenn vor allem dabei auch die Struktur der einzelnen Formen und ihr Anwendungsbereich sichtbar gemacht werden könnten. Dazu ist leider nicht der Raum. Aber schon der allgemeine Überblick kann zeigen, wie gerade hier einer der fruchtbarsten Ansatzpunkte für das freie Schaffen des Lehrers liegt, daß von der Grundlage seiner eigenwüchsigen Begabung aus er in der Wahl und Fügung der Mittel und Methoden mehr und mehr zu eigenen Formen gelangen kann, ja gelangen muß, die den Gesetzen des didaktischen Tuns genügen und doch echtes und im besten Sinne schöpferisches Gestalten immer wieder neu von ihm fordern.

So bedeutet Vorbereitung Pflicht und hohe Verantwortung; ja noch mehr: sie ist der Ort, wo in wägender Erprobung und wagendem Einsatz jeder Lehrer sich bewähren kann als Mitschaffender an der Gestaltung des neuen Bildes unserer Schule.

---

[1]) Hördt: Grundformen volkhafter Bildung. Leipzig 1932.
[2]) Blättner: Die Methoden der Jugendführung durch Unterricht. Langensalza-Berlin 1937.

Wie sparen wir Brennstoff?

Ein Beispiel aus der Wärmelehre
(Versuche mit einfachsten Hilfsmitteln)

Von Friedrich Wolter

Vorbesinnung: Ersparnisse lassen sich erzielen

durch Vermeidung von Wärmeverlusten,
durch richtige Bedienung von Öfen und Herden.

Durchführung:

A. Schutz gegen Auskühlung und Zugluft: Abkürzung des Lüftens durch Luftzug — Vorhänge und Dichtungsstreifen an Fenstern und Türen — Doppelfenster — Teppiche und Papier auf dem Fußboden — Lage der beheizten Zimmer neben- und übereinander.

1. Zwei gleichgroße Ziegelsteine werden auf einer Blechplatte etwa 15 Minuten lang gleichmäßig erhitzt, dann in einer größeren Pause in zwei verschiedenen Klassenzimmern aufgestellt.
   Zimmer a wird 15—20 Minuten durch Öffnen eines Fensters gelüftet,
   Zimmer b 3—5 Minuten vom Luftzug durchströmt.
   Der Versuch ist so anzusetzen, daß die Lüftung zu gleicher Zeit beendet ist. Dann beide Steine zu gleicher Zeit mit der rechten und linken Hand befühlen und Wärmeverlust feststellen.
   Ob die Lüftung ausreichend war, kann mit Hilfe des Geruchs festgestellt werden, indem man in beiden Zimmern mit Schwefelkohlenstoff usw. getränkte Streifen Löschpapier auslegt.
2. Die Zugluft bei nicht dichtschließenden Fenstern und Türen weist man mit einem Thermometer, mit dem Handrücken, mit einer Kerzenflamme oder einer Daunenfeder nach.
   Den gleichen Versuch macht man nach Anbringung von Dichtungsstreifen oder Vorhängen.
3. Auf einem Brettchen stellt man mit Hilfe von Nägeln in etwa 3 cm Entfernung
   a) eine einfache Glas- oder Blechscheibe (einfaches Fenster),
   b) eine durch zwischengelegte Leisten auseinandergehaltene Doppelscheibe auf (Doppelfenster).
   An den Außenseiten drückt man als Thermoskop Paraffinkügelchen an, in die je ein Streichholz gesteckt ist. Zwischen die beiden „Fenster" wird eine Flamme gebracht und das Abschmelzen der Kügelchen beobachtet (Luft als schlechter Wärmeleiter).
4. Anwendung von schlechten Wärmeleitern bei Fußböden (Teppiche, darunter unter Umständen Papier).
   Mit der rechten und linken Hand gleichzeitig ein Stück Wollstoff und Metall, Steine, Holz befühlen. (Schnelle und langsame Ableitung der Körperwärme.)
5. Ausstrahlung von warmen und kalten Wänden her wird mit dem Handrücken oder mit einem einfachen Thermoskop mit berußter Kugel festgestellt.

B. Richtige Bedienung von Öfen und Herden.

I. Luftmangel als Ursache unvollkommener Verbrennung. Zutritt von Luft fördert die Verbrennung.

1. Holzspan in der Luft verbrennen. Es bleibt unbrennbare Asche zurück.
2. Brennenden Holzspan in Probierglas oder weithalsige Flasche senken. Es bleibt Kohle — also Brennstoff — übrig.
3. a) einfachen, b) vierfachen Baumwollfaden, c) Wattebausch mit Petroleum tränken. Rußbildung beobachten.

4. Porzellanscherben berußen und mit einer Ecke in heiße Gasflamme halten. Ruß läßt sich abbrennen, ist also ein Brennstoff.
5. Trockene Fichtennadeln in Konservenbüchse mit angebogenem Deckel erhitzen. Die entweichenden Rauchgase lassen sich entzünden und können im Ofen explodieren.
6. Fichtennadeln oder Holzstückchen oder Braunkohlenstückchen auf Schamotteplatte entzünden. (Kein Luftzutritt von unten her.)
7. Die gleichen Stoffe auf Drahtsieb erhitzen und
   a) frei liegen lassen,
   b) Zylinder überstülpen.
8. Lampenzylinder so über eine Flamme stülpen, daß unten ein Luftspalt bleibt. Der Schornsteinzug wird mit Hilfe eines Mühlchens gezeigt, das mit einer kleinen Dülle auf der Spitze des in der Figur angedeuteten Drahtgestells ruht. Die Enden werden in den punktierten Linien nach unten gebogen. Durch Überstülpen eines zweiten Zylynders über das Drahtgestell wird der Schornstein verlängert, der Zug verstärkt. Eine Lücke zwischen beiden Zylindern läßt „Falschluft" eintreten und verringert den Zug. Teilweises Abdecken oder Verstopfen des Schornsteins vermindert ebenfalls den Zug. (Verstopfte Schornsteine oder Züge.)



9. Flache und hohe Häufchen Braunkohlenstückchen und Braunkohlengrus auf Drahtsieb entzünden. Zylinder überstülpen.
10. Auf glimmenden oder brennenden Brennstoff viel Grus aufschütten. (Absperren der Luft.)

II. Zu niedrige Temperaturen als Ursache unvollkommener Verbrennung.

1. Ein Stückchen Braunkohle bis zum Entflammen erhitzen und abbrennen lassen.
2. Ein Stückchen Braunkohle bis zum Glimmen erhitzen. Rauchentwicklung beobachten. (Verschwelung.)
3. Kohlen- oder Holzstückchen auf kalter und auf erhitzter Platte entzünden.
4. Brennende Kohlen- oder Holzstückchen auf kalte oder auf erhitzte Platte legen.
5. Ein kaltes und ein erwärmtes Kohlenstück zu gleicher Zeit mit derselben Flamme entzünden.
6. Auf Gluthäufchen viele kalte Kohlenstückchen legen.
7. Auf stark heruntergebrannte Glut Koksstückchen legen. (Entzündungstemperatur nicht erreicht.)

III. Abkühlung und mangelhafte Verbrennung durch zu reichliche Luftzufuhr. Über ein kleines Häufchen von glühendem Koks statt des Lampenzylinders ein weites Rohr stülpen.

IV. Gasreiche und gasarme Brennstoffe.

1. Verbrennung von Holz, Braunkohle, Anthrazit, Koks auf Drahtsieb. Beobachtung der Flammenbildung und ihrer Dauer.
   Folgerung: Während der Entgasungsperiode ist starke Luftzufuhr nötig, damit nicht unverbrannte Heizgase entweichen.
2. Nach Aufwerfen frischer Braunkohlenstückchen die teerhaltigen Rauchgase beobachten und an einer Glasplatte oder einem Porzellanscherben sich niederschlagen lassen. (Vgl. Erhitzung von Fichtennadeln in Blechbüchse.)
   Folgerung: Neuer Brennstoff ist so aufzuschütten, daß die Rauchgase über die Glut hinwegstreichen müssen und sich dort entzünden.

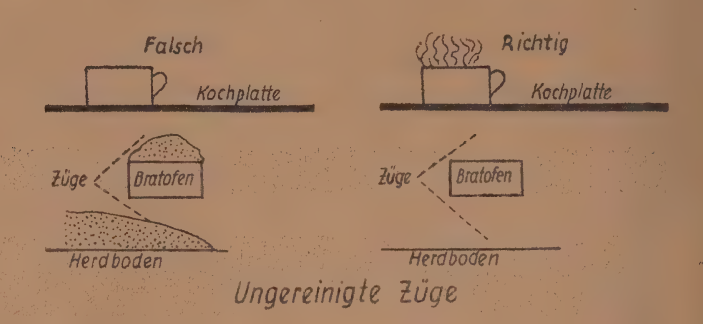
C. Kochen.

1. Wasser in Blechbüchse erhitzen und Temperatur messen. Ein Erhitzen über 100° hinaus ist nicht möglich. Also mit großer Flamme ankochen, mit kleiner Flamme weiterkochen.

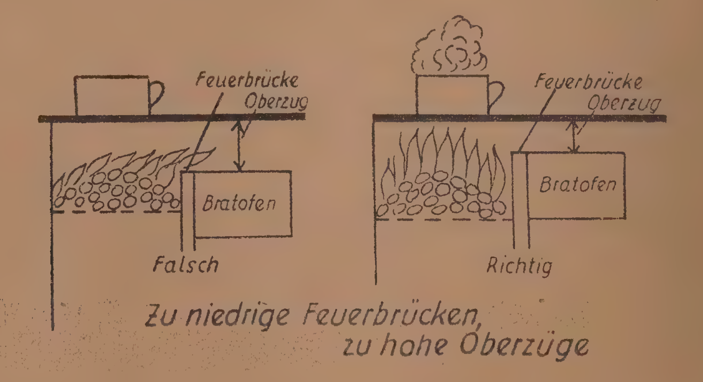
2. Auch „Turmkochen“ spart Brennstoffe.
3. Holzspan oder Pappdeckel oder feinmaschiges Drahtnetz quer durch die drei Zonen einer Gasflamme schieben und deren Hitzewirkung beobachten. Der Kern heizt nicht; also kann man den Kochtopf in ihm nicht erhitzen.

Schlußbemerkung:

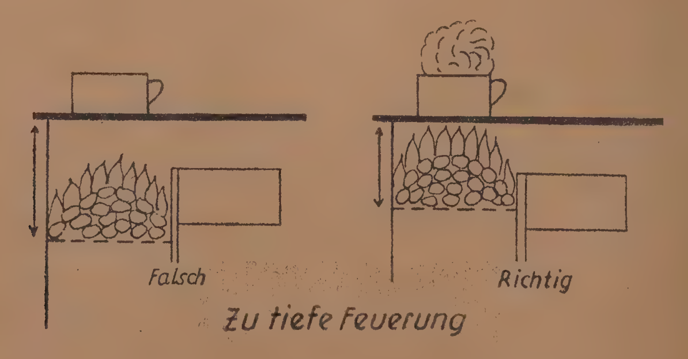
Aus den Versuchen werden praktische Regeln über die Bedienung von Öfen und Herden abgeleitet. Sie prägen sich am leichtesten ein, wenn man in Skizzen „Falsch“ und „Richtig“ gegenüberstellt, etwa so:



Ungereinigte Züge



Zu niedrige Feuerbrücken, zu hohe Oberzüge



Zu tiefe Feuerung

Einbanddecke zur „Deutschen Schule"

Zum 44. Jahrgang der Zeitschrift „Deutsche Schule" werden, wie für die vorhergehenden Jahrgänge, Einbanddecken angefertigt, deren Preis RM 1.80 beträgt. Bestellen Sie bitte umgehend auf dieser Karte, damit die Auflage ausreichend bemessen werden kann.

An die Verlagsbuchhandlung Julius Klinkhardt in Leipzig

Hiermit bestelle ich durch die Buchhandlung

Einbanddecke zu der Zeitschrift

„Die Deutsche Schule." 44. Jahrgang 1940. RM 1.80

Einbanddecke zu den Jahrgängen

Betrag durch Nachnahme erheben — folgt nach Zusendung

Name und Beruf

Genaue Anschrift

1941, 1. 11. 1.

Postkarte

An die Verlagsbuchhandlung

Julius Klinkhardt

Leipzig C 1

Liebigstraße 6

Neues Volk — neues Reich

Ein Beispiel chorischer Gestaltung zur Feier des 30. Januar

Von Sebastian Wolf

I.

Am 30. Januar, dem Reichsgründungstag des Dritten Reiches, blicken wir zurück auf die Machtübernahme durch unseren Führer Adolf Hitler. In einer von der ganzen Schulgemeinschaft getragenen Feier gedenken wir in eindringlichem Erleben des Sinnes dieses Tages. Die Feier soll die Jugend, die mit Herz und Leben dem neuen Reich verpflichtet ist, zu einem begeisterten Bekenntnis zum Führer und zu völkischer Tatbereitschaft aufrufen. Die Darstellung der Gemeinsamkeit geschieht am besten durch den Sprechchor, der beiträgt zu lebensvollem Wechsel in der Feiergestaltung und als wirkungsmächtigstes Ausdrucksmittel gemeinschaftlichen Wollens stärkste Erlebniskraft besitzt.

Das Geschehen des 30. Januar wird unter dem Leitgedanken „Neues Volk — neues Reich" zur Darstellung gebracht, der zugleich auch der Grundgedanke dieses denkwürdigen Tages ist. Um diesem Gedanken Ausdruck zu geben, beginnt der Sprechchor[1]) mit dem Ruf des Führers: „Wer will Werkmann sein?" Dem Ruf, der von der Zinne des Reiches kommt, folgt begeistert die deutsche Jugend, folgt ernst und wissend der deutsche Bauer, folgt leidenschaftlich der deutsche Arbeiter, folgt in Treue und Tapferkeit der deutsche Soldat. Um den Führer geschart, findet sich das deutsche Volk geeint in dem Gelöbnis: „Wir sind ein Volk, wir sind ein Reich!

Der Sprechchor muß in den Rahmen der Feier passen und nach Inhalt und Klanggestalt getragen sein von der leitenden Idee der Feierstunde. Er verlangt als Ausgangspunkt das Sinnganze, in dem der Lebensgehalt der Dichtung steckt, der durch die Stimme der Sprecher Leben und Bedeutung erhalten soll. Bei der Erarbeitung der Dichtung[2]) ist der Vortrag des Lehrers von wesentlicher Bedeutung. In ihm soll, so weit es Einzelvortrag vermag, Grundstimmung und innerer Gehalt aufklingen. Sinn- und Formschwierigkeiten beseitigt ein vertiefendes Nacherleben des Inhaltes, das zugleich weiter eindringen läßt in den geistig-seelischen Gehalt der Dichtung, daneben aber auch Sprachform, Rhythmus und Klangwelt, Gefüge und Bau der Dichtung umschließt.

Zu dem Erleben des Sprechchorinhaltes muß auch noch das volle Erfassen und das Können kommen. Dies verlangt viel sprachliche Vor- und Kleinarbeit: Technische Schulung der Sprechorgane, klangvolle Wiedergabe der Vokale, scharfe Akzentuierung, richtige Atemweise u. dgl. Aber es steckt ein Sinn hinter dieser Kleinarbeit: Sprechchor wird zur Musik, zur seltenen Musik der Worte und Vokale; Sprechchor wird zur Kunst, in der die Jugend Herzens-, Willens- und Gemeinschaftsausdruck findet; Sprechchor wird zum Lehrer, der hineinführt in die Welt wertvollen Sprachgutes und der Rhetorik. Bis zum vollendeten Vortrag des Sprechchores bedarf es eifriger Übung. Diese hat zu geschehen als sinngebundenes Sprechen, d. h. jedes Wort, jeder Laut ist von vornherein als Ausdruckswert zu empfinden und als solcher zu sprechen. Den mannigfachen Schwierigkeiten (Stimmgewirr, ungenauer Einsatz, Tonlosigkeit, Leierton, falsches Pathos), die hierbei gerade der Sprechchorarbeit der Volksschule gegenüberstehen, ist abzuhelfen durch anhaltende Übung, Sprechen in der dem Kinde eigenen Tonlage, taktmäßiges Betonen usw. Der Art des Chores entsprechend hat die Einteilung nach Halb- und Ganzchören, Gruppen- und Gegenchören, Einzelsprechern zu geschehen, die nach Stimmlage und Stimmkraft erfolgt.

Sprechchor bedarf einer führenden Hand, einmal der verschiedenen Mitwirkenden wegen, ferner um des Chores und seiner Wirkung und damit der Feier und ihrer inneren Auslösung willen. Der Sprechchorleiter hat sich zunächst selbst in den Inhalt des Chores, in Laut, Rhythmus und Klang

---

[1]) Der Sprechchor wurde zusammengestellt nach Dichtungen von Strauß und Torney, Hoyer, Krupka, Schönlank, Braun, Steinberg, Binding, Hösterey und Anacker.

[2]) Über die Sprechchorarbeit nach der geistigen und technischen Seite hin unterrichtet im einzelnen die im Januarheft 1938 der „Deutschen Schule" erfolgte Veröffentlichung zur Feier des 30. Januar „Unser das Reich!"

der Dichtung einzuleben, damit er das Erleben der Mitwirkenden in die dem Wesen des Chores gemäßen Bahnen lenken kann. Er muß Horchender und Erlebender sein, den das Werk durchrieselt und innerlich erfüllt, damit er das dichterische Sprachgut zum lebendigen Bewußtsein der Feiernden zu bringen vermag.

Aufstellung[1]) zu Beginn der Feier:



(Hinter der Plastik des Führers, verdeckt von den Fahnen des Reiches, ruft nah und fern zugleich die Stimme des Führers.)

Rufer, als Stimme des Führers:
(ruhig, langsam, sicher) — Ich kam durch die Gänge der Not geschritten. Einer aus dem Volk.
(noch ruhig, fest, frei) — Nun steh' ich auf der Zinne des Reiches[2]).
(höher, eindringlich) — Hört ihr mich rufen?
(mitreißend, kraftvoll) — Wer will mit Werkmann sein?
Fügen zum heiligen Bau mir Stein auf Stein,
Säen in deutsche Erde der Zukunft Saat,
Wirken aus deutschem Geiste der Zukunft Tat?
(aufrufend, hochreißend, aber getragen) — Schaffende Hände ruf' ich und schaffendes Haupt,
Jeden, der an ein ewiges Deutschland glaubt!

Chor der Jugend

1. Rufer aus dem Chor der Knaben:
(begeistert, mit heller, rufender Stimme) — Heraus wir Jungen!
Deutschland ruft!

2. Rufer aus dem Chor der Knaben:
(tiefer, nachdrucksvoll) — Heraus wir Jungen!

Gesamtchor der Knaben:
(laut, eindringlich, bewegt) — Hört wie es ruft.
Deutschland will **leben**.
Deutschland ruft. —
Wir kommen!

---

[1]) Die Aufstellung sucht sich dem Wesen des Sprechchores anzupassen. Um die von den Fahnen des Reiches flankierte Führerbüste schart sich während der Chorfolge das deutsche Volk in seinen Vertretern: Jugend, Bauern, Arbeitern, Soldaten.

[2]) Zeichenerklärung: Gesperrt gedruckt = betont; fett und gesperrt gedruckt = Sinn- und Betonungshöhepunkte; / = Absetzen; — = kleines Verweilen.

(Während die Worte noch schwingen, tritt der Chor der Knaben als geschlossener Keil neben die Plastik des Führers.)

Chor der Mädchen:
(fest, stolz, stark)

Mädchen braucht das Reich, / die ihren Weg erkennen, /
Die froh und stark in ihren Pflichten stehn. /
Die stolz und frei sich deutsche Mädchen nennen. /
Mädchen braucht das Reich, / die wieder leben
die reine Art von Treu und Opfersinn /
Und die in Wort und Tat /
allwege echte deutsche Mädchen sind.

(Der Chor der Mädchen reiht sich an die Führerplastik. Als geeinte Jugend stehen Knaben und Mädchen um das Bild des Führers geschart und legen ihm gemeinsam das Bekenntnis ihres Wollens ab.)

Gesamter Jugendchor:
(hell, freudig)

Wir sind die Jugend.

(feierlich, jugendlich beschwingt)

Wir wollen Saatkorn werden, /
Gestreut aus Meisterhand
auf alte Heimaterde, /
Fürs heilige Vaterland! / —
Wir wollen Werkleute werden /
Und bauen Hand in Hand
auf dich, / du heil'ge Erde /
ein neues Vaterland!

(Kurze Pause[1])).

Chor der Bauern

Rufer aus dem Chor der Bauern:
(ruhig, dunkel, gedehnt)

Hier stehen wir Bauern.

Chor der Bauern:

Wir — kommen.

(Das Wort ist verklungen. Ernst, wissend reiht sich der Chor der Bauern an den Mädchenchor.)

1. Teilchor der Bauern:
(kraftvoll, ernst, mit Nachdruck)

Wir pflügen den Acker /
Und streuen die Saat. /

2. Teilchor der Bauern:
(dunkler)

Wir hassen das Unkraut /
und wagen die Tat. /

Gesamtchor der Bauern:

Um unsre Beschwerde /
um unsere Not /
gebiert euch die Erde
das kostbare Brot. /

Rufer aus dem Chor der Bauern:

Wir hüten das Erbe:

Gesamtchor der Bauern:
(kernig, ehern)

Das Blut und den Staat /
daß niemals verderbe,
was echt ist und grad. /

1. Teilchor der Bauern:
(schwer, schlicht)

Wir kargen mit Worten. / —

2. Teilchor der Bauern:
(steigernd)

doch **niemals** mit Kraft. / —

Gesamtchor der Bauern:
(entschlossen, willenshart, voll Inbrunst)

So geben wir täglich /
Uns Deutschland in Haft.

(Pause.)

[1]) Die Teilchöre werden durch geeignete nationale Lieder miteinander verbunden, deren Auswahl und Einordnung durch den Leitwert des Feiergutes bestimmt ist.

Einige aus dem Chor der Arbeiter:
(Tempo steigernd, Ansteigen der Tonhöhe)
Hört, wie es unterirdisch saust!
Hört, wie es in den Fabriken braust!

Gesamtchor der Arbeiter:
(jubelnder Ausruf, freudig, kraftvoll)
Wir kommen —

(Die Arbeiter treten neben den Chor der Knaben.)

Wir bauen. —
Wir sind dabei. —

Gesamtchor der Arbeiter und Bauern:
(gemeinschaftsverbunden)
Denn, was wir tun / wir werkgebeugten Brüder /
welch' Arbeit auch die Schwielen unsrer Hand gebracht, /

1. Teilchor der Arbeiter:
ob eines Lastkrans starkes Ruder,

2. Teilchor der Arbeiter:
ob schwerer Schlag im schwarzen Schacht,

3. Teilchor der Arbeiter:
ob Glut und Ruß vom Eisenwerk uns plagen,

Chor der Bauern:
ob hinter Pferd und Pflug wir geh'n,

Gesamtchor der Arbeiter, Bauern und Jugend:
wir dienen, / Brüder, / o wir alle, /
in Demut doch dem einen Reich, /
so sind wir Pfeiler für den Bau der Halle, /
von allen anders, / dennoch allen gleich. /

(Kleine Pause.)

Chor der Soldaten

1. Teilchor der Soldaten:
(kräftig, scharf, hallend)
Wir sind die Soldaten der neuen Front, /

2. Teilchor der Soldaten:
(gesteigert)
Die Rächer der zwei Millionen, / —

Gesamtchor der Soldaten:
(ruhig, gedämpft, ernst)
Die keine Trommel vom Schlafe mehr weckt, /
Weil schwer und dunkel die Erde sie deckt
In blutgesättigten Zonen. / —

Rufer aus dem Chor der Soldaten:
(eindringlich, inbrünstig)
Wir sind die Soldaten der neuen Front, / —

1. Einzelsprecher aus dem Chor der Soldaten:
(tiefer, langsamer)
Ihr Kämpfer von Lemberg und Lüttich,

2. Einzelsprecher:
(mit gehobener Stimme)
Und ihr, / die ihr fochtet im flandrischen Sand / —

Gesamtchor der Soldaten:
(beschleunigt, klangvoll, feierlich)
Der schmählich gefesselte Adler erstand,
Und breitet siegbrausend die Fittich! / —

1. Teilchor der Soldaten:
(kraftvoll, bestimmt)
Wir sind die Soldaten der neuen Front, /

2. Teilchor der Soldaten:
(leidenschaftlich)
Die Rächer verlorener Ehre. / —

Rufer aus dem Chor der Soldaten:
(laut rufend)
Herbei, / die ihr littet die brennende Pein! / —

Gesamtchor der Soldaten:
(bewegt, mit Nachdruck, höchste Steigerung)
Entfaltet die **Fahnen** / und **reihet euch ein** /
im **eisernen Hakenkreuzheere!** / —

(Der Chor der Soldaten reiht sich in den Kreis ein und schließt so die Kette zum Führer.)

Chor der Arbeiter

Rufer aus dem Chor der Arbeiter: (markig, mit heller, rufender Stimme)	Wir tragen die Hämmer der Arbeit.
1. Einzelsprecher aus dem Chor der Arbeiter: (rauschend, bewegt)	Hört, wie das Lied der Arbeit tönt!
2. Einzelsprecher aus dem Chor der Arbeiter: (dumpf, tief)	Hört, wie es über schütternden Schienen dröhnt!

Gesamtchor der Jugend, Bauern, Arbeiter und Soldaten

Gesamter Chor: Jugend, Bauern, Arbeiter, Soldaten: (eindringlich, stolz, mit vollem Klang)	Wir sind ein Volk / und sind wie Flammen / Wir brennen Scheit an Scheit zusammen. / Und wie die Waberlohe steigt / Und uns den Weg zur Sonne zeigt, / So folgen wir des Herzens Glut, / Wir alle / wie ein Fleisch und Blut! / —
(feierlich, begeistert)	**Wir sind ein Volk! —** **Wir sind ein Reich!**
(jubelnder Ausruf, freudig, hell)	Wir grüßen dich, Deutschland! (Hände zum Gruß erhoben.) Wir grüßen den Führer! (Kleine Pause.)
Einige aus dem Chor der Jugend, Bauern, Arbeiter und Soldaten: (im Rufton, mit Inbrunst und Sammlung)	Wo du stehst /
Alle:	Stehn auch wir.
Einige aus dem Chor:	Wo du gehst /
Alle:	Gehn auch wir.
Alle:	Und wenn wir stürmen /
Einige aus dem Chor:	Stürmst du vor.
Alle: (mit erhobener Stimme, laut ausklingend)	Wir folgen dir auf Schritt und Tritt. / — **Heil!**

Schrifttum

B. Sasowski, Das Buch von Fest und Feier. Volksbund-Verlag, Berlin.
F. Vater, Die feiernde Schule. Beltz-Verlag, Langensalza.
Belstler und Stolz, Der Sprechchor in der Schule. Oldenbourg-Verlag, München.
Ignatz Gentges, Das Sprechchorbuch. Bühnenvolksbundverlag, Berlin.
— Das kleine Sprechchorbuch. Ebenda.
— Sprechchöre. Ebenda.
Goetz und Sasowski, Nationale Chöre. Ebenda.
Roedenmeyer, Vom Wesen des Sprechchors. Bärenreiterverlag, Kassel.
K. Seibold, Deutschland, heilig Vaterland. Höfling-Verlag, München.
F. Türk, Sprechchöre für die nationalsozialistische Schule. Höfling-Verlag, München.
H. Kindermann, Deutsche Wende. Reclam-Verlag, Leipzig.

Rundschau

Aus dem Zeitgeschehen

Den Mittelpunkt dieser Berichtszeit bildet die Rede, die der Führer und Oberste Befehlshaber der Wehrmacht in der Montagehalle eines Berliner Rüstungsbetriebes vor den deutschen Rüstungsarbeitern gehalten hat. Zahlenmäßig hat er einen Einblick in die tieferen Gründe der Auseinandersetzung gegeben: 46 Millionen Engländer beherrschen und regieren einen Gesamtkomplex von rund 40 Millionen Quadratkilometer dieser Welt. 37 Millionen Franzosen beherrschen und regieren einen Komplex von rund 10 Millionen Quadratkilometer. 45 Millionen Italiener haben, wenn es sich um irgendwie nützliche Gebiete handelt, eine Grundfläche von kaum 1/2 Million Quadratkilometer. 85 Millionen Deutsche besitzen als Lebensgrundlage kaum 600000 Quadratkilometer, und die erst durch unser Eingreifen. Das heißt: 85 Millionen Deutschen stehen 600000 Quadratkilometer zur Verfügung, auf denen sie ihr Leben gestalten müssen, und 46 Millionen Engländern 40 Millionen Quadratkilometer! Das Recht zum Leben ist zugleich auch ein Rechtsanspruch auf den Boden, der allein das Leben gibt. Aber eines muß die Welt zur Kenntnis nehmen: Eine Niederlage Deutschlands wird es nicht geben, weder militärisch, noch zeitmäßig, noch wirtschaftlich. Der Kampf wird jetzt geführt mit der Entschlossenheit, mit dem Material, mit den Mitteln und der Tapferkeit, die uns zur Verfügung stehen!

Die Worte des Führers haben auch in diesem Berichtsmonat unsere Flugwaffe und unsere Marine Tag für Tag wahr gemacht: In England sind zahlreiche kriegswichtige Fabrikanlagen in vielen Städten zerstört worden; der Ring um Britannien wird durch die furchtbaren Schläge unserer Seestreitkräfte immer enger.

Neues aus Schulgesetzgebung und Schulverwaltung

A. Allgemeines

Der Olympiasieger im Speerwerfen, Studienrat Dr. Gerhard Stöck, ist als Sachbearbeiter in das Reichserziehungsministerium — Amt für körperliche Erziehung — berufen worden.

Durch den Oberbefehlshaber der Kriegsmarine, Großadmiral Dr. h. c. Raeder, und den Reichswalter des NS.-Lehrerbundes, Gauleiter Wächtler, werden im Zuge der wehrpolitischen Erziehung die deutschen Jungen und Mädel zu einem großen Schülerwettbewerb „Seefahrt ist not" aufgerufen.

Dem Hauptmann der Flieger Peter Ingenhoven ist das Ritterkreuz zum Eisernen Kreuz verliehen worden; er ist Direktor des Provinzialerziehungsheims in M.-Gladbach-Rheindahlen.

Hinterbliebenen eines Beamten auf Widerruf mit Dienstbezügen, der an den Folgen einer während des gegenwärtigen Krieges erlittenen Wehrdienstbeschädigung gestorben ist, ist der Anspruch auf Witwen- und Waisengeld eingeräumt worden.

Bestimmungen für eine einheitliche Beurteilung ehemaliger französischer Fremdenlegionäre — Zulassungsbedingungen, Überprüfungsverfahren, Entscheidung und weiteren Verbleib — sind im Einvernehmen mit den Reichsministerien und den zentralen Dienststellen der Partei und ihrer Gliederungen erlassen worden.

Fernunterricht. Mit Rücksicht auf die Entwicklung, die das Fernunterrichtswesen in der letzten Zeit genommen hat, hat der Reichserziehungsminister im Einvernehmen mit dem Reichswirtschaftsminister, dem Reichsminister für Volksaufklärung und Propaganda, dem Stellvertreter des Führers und dem Oberkommando der Wehrmacht ausführliche Bestimmungen erlassen. Danach wird der ohne räumliches Beisammensein von Lehrern und Schülern erteilte Fernunterricht als Privatunterricht definiert und unterliegt der staatlichen Aufsicht wie der übrige Privatunterricht.

Ein Sonderverzeichnis der zur Beschaffung für Schülerbüchereien und Lehrerbüchereien geeigneten wehrgeistigen Schriften ist gemeinsam von dem Oberkommando des Heeres — Inspektion des Erziehungs- und Bildungswesens des Heeres —, dem Oberkommando der Wehrmacht

— Abteilung Inland — und der Parteiamtlichen Prüfungskommission zum Schutze des NS.-Schrifttums vom Reichserziehungsminister aufgestellt; sie ist in Nr. 22 des Reichsministerialamtsblattes veröffentlicht.

Volksbüchereiwesen. Anfragen kirchlicher Stellen an die Leiter der öffentlichen Gemeinde- (Stadt-, Volks-) Büchereien nach Angaben über die Benutzung und Leserzahl der von ihnen verwalteten Büchereien sind nicht zu beantworten.

Der Führer hat den Chef der Reichskanzlei und Vorsitzenden der Parteiamtlichen Prüfungskommission zum Schutze des NS.-Schrifttums, Reichsleiter Bouhler, beauftragt, die geeigneten Maßnahmen zu ergreifen, das gesamte Schul- und Unterrichtsschrifttum einer gründlichen und den nationalsozialistischen Erfordernissen entsprechenden Lösung entgegenzuführen.

Eine Ausstellung japanischer Schülerzeichnungen ist in Berlin durch den Reichsleiter des NSLB. Gauleiter Wächtler eröffnet worden. Rund 150000 Zeichnungen japanischer Schüler und Schülerinnen sind uns übersandt worden; davon sind 250 durch diese Ausstellung weiteren Kreisen gezeigt worden. Der Gauleiter erklärte dazu: „Diese Zeichnungen und Malereien, von Kindern angefertigt und zu Kindern sprechend, werden uns Anlaß und willkommene Gelegenheit sein, mit unserer Jugend uns einzufühlen in die japanische Seele und zu deuten und zu vermitteln den heroischen Lebenskampf und die heldische Lebensauffassung des japanischen Volkes, und in diesem Geist und in dieser Gesinnung werden wir als Gegengabe Zeichnungen und Malereien der deutschen Schuljugend gern und freudig nach Japan senden."

Das Gaupresseamt Berlin und das Amt für Beamte haben einen Presseempfang gegeben, auf dem der Staatsminister a. D. Dr. Müller und Ministerialdirektor Prof. Börger über das Wesen des Beamtentums, die Notwendigkeit eines tüchtigen Beamtennachwuchses und die Wechselbeziehungen von Staat und Partei gesprochen haben.

B. Hochschule

Der Zustrom zum Medizinstudium, der augenblicklich zu beobachten ist, wird von der Reichsärzteführung angesichts des starken Bedarfs an Ärzten im Reich mit seinen neuen Gebieten begrüßt, ebenso die Tatsache, daß eine stärkere Neigung der Frau zum ärztlichen Beruf festzustellen ist.

Hochschule für Lehrerbildung. Es ist ernannt worden der Dozent Dr. Richard Kienzlis zum Professor an der HfL. in Eßlingen, der Magistratsschulrat Dr. Friedrich Wilhelm zum Professor an der HfL. in Saarbrücken.

Das größte immunbiologische Forschungsinstitut der Welt ist in Marburg unter dem Namen „Institut für experimentelle Therapie E. v. Behring" gegründet worden. Zu der Feier der 50. Wiederkehr des Tages, an dem Emil von Behring seine ersten grundlegenden Ergebnisse der Immunforschung bekanntgegeben hatte, waren führende deutsche Ärzte mit Wissenschaftlern aus der ganzen Welt zu einem Festakt in Marburg versammelt.

Die neugegründete Akademie für ärztliche Fortbildung im Schiffahrts- und Tropendienst in Hamburg hat ihren ersten Kurs beendigt. Aus diesem Anlaß hat der Stellvertretende Ärzteführer Dr. Blome über die grundlegenden Fragen der Kolonialtätigkeit des Arztes einen Vortrag gehalten.

Auf Einladung des Oberbefehlshabers des Heeres, Generalfeldmarschall von Brauchitsch, haben die Dozentenbundführer der deutschen Hochschulen im Sinne der Vertiefung der wehrgeistigen Einstellung der akademischen Jugend eine Fahrt über die Schlachtfelder des westlichen Kriegsschauplatzes unternommen.

C. Oberschule

Auf der Arbeitstagung der Leiter aller Nationalpolitischen Erziehungsanstalten in Neuzelle teilte Inspekteur Heißmeyer mit, daß die Grundlagen für eine weitere Vermehrung und einen großzügigen Ausbau der Anstalten geschaffen worden seien.

Bei der Einweihung einer neuen deutschen Oberschule, der Kaiser-Wilhelm-Schule in Amsterdam hat der Reichserziehungsminister Dr. Rust eine grundlegende Übersicht über die deutsche Schule gegeben.

D. Volks- und Mittelschule

Die Überleitung der Volksschullehrer in das Reichsbesoldungsgesetz wird jetzt beschleunigt durchgeführt.

Versetzung von Schülern an Mittelschulen. Ein nicht versetzter Schüler darf weder vorzeitig versetzt noch nach privater Vorbereitung neu in die höhere Klasse aufgenommen werden; er muß vielmehr während eines ganzen Jahres den Unterrichtsgang seiner bisherigen Klasse wiederholen. Bei Übergang von Schülern der Höheren Schule zur Mittelschule aus Anlaß der Nichtversetzung ist zu beachten: bei der Verschiedenheit der Lehrpläne beider Schularten, insbesondere in den Klassen 4—6, ist die Entscheidung darüber, ob ein sitzengebliebener Schüler der Höheren Schule ausnahmsweise in die nächsthöhere Klasse der Mittelschule aufgenommen werden kann, wesentlich abhängig von der Prüfung der Frage, ob der Schüler in einem Fach versagt hat, das an der Mittelschule nicht gelehrt wird. Die Entscheidung ist ferner auf Grund einer Aufnahmeprüfung zu treffen. In der Regel wird die Aufnahme in die parallele Klasse erfolgen müssen, die der Schüler bei Verbleiben an der Höheren Schule nochmals durchlaufen müßte.

Lehrkräfte im öffentlichen Volksschuldienst. Der Reichserziehungsminister gibt in einem besonderen Erlaß die Rechtsstellung, Besoldung und Versorgung der verschiedenen Gruppen von Lehrkräften an der Volksschule bekannt: Beamtete Lehrkräfte, Schulhelfer, Lehrkräfte im Angestelltenverhältnis.

E. Berufs- und Fachschule

Im Gau Wartheland werden 2000 Lehrstellen für Land- und Hausarbeitslehre geschaffen; in ihnen soll die Landjugend des Warthegaues auf ihrem Wege von der Schulbank zum Erbhof eine gründliche Berufserziehung erhalten.

Soldaten, die durch eine während des gegenwärtigen Krieges erlittene Wehrdienstbeschädigung körperlich erheblich behindert sind und daher Versehrtengeld beziehen, erhalten beim Besuche staatlicher Fach- und Berufsschulen, einschließlich der an ihnen abgehaltenen regelmäßigen Kurse, von vornherein Schulgelderlaß ohne Anrechnung auf die für Gebührenerlaß festgesetzte Höchstsumme.

In dem neuen Berufserziehungsgesetz, das auf der Münchener Tagung im Jugendrechtsausschuß bearbeitet worden ist, soll festgelegt werden, daß ausnahmslos jeder Jugendliche vom 14. bis 18. Lebensjahre in der Berufserziehung stehen muß, daß es also keine jugendlichen Ungelernten von vornherein geben darf.

F. Ausland

Die italienischen Universitäten haben einen Kursus für Geschichte und Doktrinen des Faschismus eingeführt.

Schule für Zwillinge. In Rom soll eine Schule für Zwillinge eingerichtet werden; es sollen dabei durch Beobachtungen die Gesetze für die Gleichheit oder Ungleichheit der Erbanlagen studiert werden.

Der Schulalltag

Schulpraktische Fragen

Klassenpflege

Die amtlichen Vorschriften sprechen von der Reinigung der Schulräume und geben genaue Anweisungen darüber, wie oft, von wem und in welcher Weise diese Reinigung vorzunehmen ist. Sie müssen selbstverständlich auch dem Lehrer bekannt sein und von ihm überwacht werden, einmal nach der tatsächlichen Seite, dann aber auch unter den Gesichtspunkten der Hygiene, der Gesunderhaltung unserer Kinder. Wir haben hier in vielen Schulen wirklich noch einiges zur Erhaltung der gesunden biologischen Kraft unseres Volkes zuzulernen und in die Tat umzusetzen. Um nur einen einzigen Punkt zu nennen: es gibt wohl kein deutsches Haus mehr, dessen Wohnräume von der fleißigen Hausfrau nicht täglich gereinigt werden; es gibt aber bestimmt noch manche Schul-

räume, die trotz der Benutzung durch viele Menschen mit der dadurch verbundenen größeren Staubansammlung sich mit einer oft sehr kursorischen Tagesreinigung begnügen müssen.

Von dieser täglichen Reinigung der Klasse sprechen wir beim Thema der Klassenpflege nur im Vorbeigehen; sie gilt als Binsenwahrheit. Klassenpflege umfaßt eine ganze Reihe wichtiger anderer Arbeiten dazu. Wir wollen frei von aller Vollständigkeit und Systematik einige Winke und Hinweise für den schlichten Alltag geben. Ein Klassenzimmer wird immer beides sein müssen: Wohnraum und Arbeitsraum. Es hat sein Mobiliar und sein Gestühl meist ohne Zutun des Lehrers erhalten. Aber auch der nur einfach ausgestattete Klassenraum stellt seine Benutzer vor bestimmte Aufgaben — um nur die einfachsten zu nennen: es gilt Ordnung und Sauberkeit zu halten. Dazu haben wir den Ordnungsdienst eingerichtet, der freilich nicht nur bei Beginn des neuen Schuljahres feierlich in sein Amt eingesetzt und verpflichtet wird, sondern der auch wirklich die ihm übertragenen Arbeiten gewissenhaft und treu Tag für Tag auszuführen hat. Es soll nicht nur der Weg zur Hölle, sondern zu vielem menschlichen, auch schulischen Tun mit guten Vorsätzen gepflastert sein — wir schätzen aber Grundsätze mehr als Vorsätze. Und die Arbeit unseres Ordnungsdienstes nimmt sich auch der Sachen und Einrichtungen an, die nicht dem Besucher ins Auge fallen, sondern durch Tür oder Vorhang verdeckt sind — auch aus dem Erziehungsgrundsatz heraus, daß jede liederlich geleistete Arbeit ihre bösen Rückwirkungen auf den hat, der sie so mangelhaft und oberflächlich leistet.

Eine rechte Arbeitsstätte enthält aber mehr als die üblichen Ausrüstungsstücke einer preußischen Normalklasse. Wir nennen in bunter Reihe einiges: da sind neben dem Bild des Führers und dem gerahmten Wochenspruch auch noch einige andere Bilder; da fehlt auch nicht der Wechselrahmen, der in regelmäßigem, aber nicht zu häufigem Wechsel künstlerisch wertvolle Bilder immer unter bestimmten Gesichtspunkten der Klassengemeinde zeigt (und dieser bestimmten Gesichtspunkte gibt es eine ganze Reihe: Beziehungen zum Jahresablauf, zum politischen Geschehen, zu verschiedenen Gedächtnistagen — Natur und Kunst — Arten der Herstellung: Radierung und Scherenschnitt, Farbdruck und Holzschnitt). Da sind die Wandleisten, die die Bilder und Zeichnungen und Ausschnitte tragen, die mit den bestimmten Aufgaben und Fragen gerade dieser Arbeitsschulwoche in enger Beziehung stehen — also keine Wandleiste mit früher einmal aktuell gewesenen, jetzt längst unter die Bewußtseinsschwelle der Klasse gesunkenen Dingen, die dem Besucher ein durchaus falsches Bild vermitteln. Da sind die für den lebenskundlichen Unterricht und die in ihm erforderlichen planmäßigen Beobachtungen und Versuche notwendigen Blumentöpfe und Pflanzenkästen, die Aquarien und Terrarien, die Schulsammlungen und Urbilder, die Arbeitsmittel wie Statistiken, Mikroskop, Projektionsapparat, Lichtbild und Film. Da sind endlich — um die Reihe hier abzuschließen — die Schätze der Schülerbücherei im Klassenschrank und die immer zur Verfügung stehende Handbücherei einiger wichtiger Arbeits- und Nachschlagebücher.

Jeder Bücherwart weiß, was eine pflegsame Behandlung seiner Buchkinder auch für die rechte Benutzung durch viele Leser bedeutet. Für den Lehrer gilt die gleiche Lehre: schlecht gehegte und schlecht gepflegte Arbeitsmittel gehen nicht nur bald zugrunde, sondern werden durch mangelhafte Pflege auch für den vielseitigen und täglichen Gebrauch unbenutzbar. So ergeben sich wirklich für jede Klasse — buchstäblich für jede — eine Unmenge von Aufgaben und Pflichten in der rechten Verwaltung des gesamten Wohn- und Arbeitsgerätes, angefangen von der peinlichsten Sauberhaltung bis hin zur rechten Bereitstellung und Verwendbarmachung. Ganz am Rande: ein großer Hygieniker hat einmal das „Örtchen" als den wichtigsten Platz eines Hauses bezeichnet — der geneigte Leser versteht.

Das bedeutet für den Lehrer Planung, Ordnung, Anleitung, Einteilung, Überwachung auf der ganzen Linie. In einer gutgeleiteten Klassengemeinschaft verlaufen alle diese Arbeiten ohne viel Rederei und Schelten und Strafen; die Pflicht des Tages setzt die einzelnen Schüler an der richtigen Stelle an. Und diese Arbeit lohnt sich selbst: die Sauberkeit der Klasse, die Ordnung bei den Anschauungs- und Arbeitsmitteln, die Bereitstellung des notwendigen Werkzeugs — das alles bedeutet auch eine unterrichtliche Förderung, darüber aber hinaus eine erziehliche Beeinflussung unserer Kinder, einmal schon durch das Bild der täglichen Ordnung, das wir ihnen auf diese Weise geben, dann aber und vor allem durch den täglichen Dienst an den Dingen, der mehr wert ist als eine ganze Predigt oder ein langer Aufsatz über die Tugenden der Sauberkeit und Ordnung. Noch immer wachsen die Kräfte besser durch Tun und Handeln als durch Reden und Dozieren.

Stundenbild

Lebenskunde bei den Mädchen im letzten Schuljahr

I. **Ziel** der Unterrichtsstunde: Die Mädchen sollen die erste Hilfe bei Knochen- und Gelenkverletzungen kennenlernen.

II. **Ausgangslage und Arbeitsmittel:**

a) Vorangegangen sind Unterrichtsstunden, die folgende Themen behandelt haben: Die Zelle als Baustein alles Lebendigen — Die Knochen und ihre Aufgabe — Die Zusammensetzung der Knochen — Die Verbindung der Knochen untereinander.

b) Die Schülerinnen haben den BdM.-Schlips mitgebracht. — Verbandskasten, Watte, Mullbinden, essigsaure Tonerde, Handtücher, Taschentücher, Stöcke, Sicherheitsnadeln, Decke.

III. **Arbeitsweg:**

1. Wiederholung: Wir stellen fest, wie die Knochen durch falsche Kleidung, falsche und ungenügende Ernährung und zu große Belastung geschädigt werden.

2. Wir erarbeiten den Stoff theoretisch: Von anderen Veränderungen und Verletzungen der Knochen und der ersten Hilfe.

   Wir sind auf dem Ausfluge oder auf der Fahrt. Wodurch können dabei Knochenverletzungen entstehen? Wir nennen solche Verletzungen. Wir schreiben die Namen einiger Verletzungen an die Tafel: Verstauchung, Verrenkung, Bruch. Wir geben die Kennzeichen solcher Verletzungen oder Unfälle an (starke Schmerzen, Schwellungen, Blutergüsse, veränderte Form der Gelenke oder Knochen). Veranschaulichung durch einfache Skizzen.

3. Wir erarbeiten den Stoff praktisch: Eine Schülerin habe sich einen Unterarmbruch durch Sturz zugezogen. Wir überlegen gemeinsam, wie ein Notverband anzulegen ist. Die Lehrerin führt vor: das Gelenk „ruhigstellen“, d. h. polstern, schienen, verbinden, stützen. Der gebrochene Arm wird am zweckmäßigsten in ein Dreiecktuch gelegt; dabei kommt der zwischen Arm und Brust hindurchgehende Teil dieses Dreiecktuches auf die entgegengesetzte Schulter zu liegen. Kalte Umschläge dürfen zur Schmerzlinderung gemacht werden. Die Richtigstellung der Knochen sowie alle weitere Behandlung gehört in die Hand des Arztes. — Die Schülerinnen verbinden sich nach dem gegebenen Muster gegenseitig.

   Ebenso: Erste Hilfe bei einem Unterschenkelbruch: Ruhig lagern, Behandlung wie beim Armbruch. Tragen auf einer Notbahre.

4. Zusammenfassung: Wie helfe ich einer Kameradin, die sich auf einer Fahrt den Unterschenkel (den Arm) gebrochen hat? Fertigung einer Hausarbeit (Niederschrift).

IV. **Abschluß:** Wichtige Regel: Wir holen sofort den Arzt oder suchen seine Hilfe auf. — Wir leisten nur Zwischenhilfe. — Wir können nicht die erste Hilfe erschöpfend behandeln. — Wir wecken das Verantwortungsgefühl gegenüber den Verletzten. — Wir lernen einige praktische Handgriffe auf Grund theoretischer Einsichten. — Wir wollen später im Sanitätswesen mitarbeiten und weiterlernen.

Rechtsfragen im Alltag der Schule

Wie ist eine Strafverfolgung einzuleiten?

Täglich berichten die Tageszeitungen von gerichtlichen Verhandlungen. Der Leser entnimmt, daß der Staatsanwalt wegen einer strafbaren Handlung Anklage erhoben hat, daß das Gericht in der Verhandlung durch die Vernehmung des Angeklagten und der etwaigen Zeugen seine Schuld oder Nichtschuld feststellt und ihn nach einer Beratung verurteilt oder freispricht. Gleichwohl sind sich viele nicht klar, auf welche Weise es zu einer Strafverfolgung kommt. Besonders augenfällig wird das, wenn der Betreffende selbst eine gerichtliche Verfolgung einleiten möchte. Da hat ein Vater oder eine Mutter einen Lehrer beleidigt oder gar tätlich angegriffen. Dieser hält zum Schutz seiner Ehre oder im Interesse seiner Stellung eine gerichtliche Bestrafung für erforderlich. Da er nicht Bescheid weiß, geht er zum Anwalt und macht sich dadurch oft überflüssige Ausgaben. Oder er hat vom Schiedsmann gehört und läßt einen Sühnetermin festsetzen. Wenn es zu einem gütlichen Ausgleich kommt, so ist dagegen nichts einzuwenden. Bleibt es aber erfolglos, so waren die Kosten in vielen Fällen unnötig, nnd der Lehrer steht von neuem vor der Frage: Was nun?

Zunächst ist zu beachten, daß bei allen Verbrechen und schwereren Vergehen der Staatsanwalt allein befugt ist, die Strafverfolgung einzuleiten. Er ist der Vertreter des Staates, der darüber zu wachen hat, daß die Strafgesetze beachtet werden, und der deshalb als öffentlicher Ankläger auftritt, sobald ihm strafbare Handlungen bekannt werden und das öffentliche Interesse eine Bestrafung des Täters erfordert. Hier genügt, daß dem Staatsanwalt die strafbare Handlung oder der Verdacht einer solchen bekannt wird. Das geschieht durch eine Anzeige bei der Polizei oder beim Gericht oder bei der Staatsanwaltschaft. Diese stellt durch Ermittelungen den Tatbestand fest und erhebt gegebenenfalls Anklage. Aus dem Beschuldigten wird der Angeklagte, über dessen Schuld oder Nichtschuld das Gericht entscheidet.

Nicht alle strafbaren Handlungen liegen so schwer, daß das allgemeine Interesse zu einer Bestrafung zwingt. Wenn sich z. B. Hausbewohner oder Gäste im Wirtshaus bei einem Streit beleidigt haben, so ist das für die Allgemeinheit unerheblich. Das Strafgesetzbuch macht bei leichteren Vergehen die Strafverfolgung davon abhängig, daß der sich verletzt Fühlende sie wünscht, also Strafantrag stellt. So ist bei Hausfriedensbruch, bei Beleidigung, bei Sachbeschädigung und bei leichter Körperverletzung ein Strafantrag erforderlich, bei letzterer allerdings nur, sofern sie nicht mit Übertretung einer Amts- oder Berufspflicht begangen worden ist. Letzteres ist für den Lehrer in Züchtigungsfällen von Bedeutung. Jede Überschreitung der Grenzen des Züchtigungsrechts stellt zugleich eine Verletzung seiner Amtspflicht dar. Hier tritt deshalb die Strafverfolgung auch ohne Strafantrag nach dem Ermessen des Staatsanwalts ein. Soweit der Strafantrag erforderlich ist, muß er der Anzeige beigefügt werden. Eine besondere Form ist dafür nicht vorgesehen. Es muß nur erkennbar sein, daß die Bestrafung gewünscht wird. In vielen Fällen, nicht in allen, kann der Strafantrag sogar während des Verfahrens wieder zurückgenommen werden. Der Staatsanwalt bzw. das Gericht muß dann das Verfahren einstellen und kann nicht verurteilen. Der Antragsteller hat aber in solchen Fällen damit zu rechnen, daß ihm die bereits entstandenen Kosten auferlegt werden, weil er Staatsanwalt und Gericht unnötig bemüht hat. Sonst vollzieht sich das Strafverfahren auf Strafantrag in der gleichen Form wie bei den schwereren Vergehen. Der Staatsanwalt tritt als öffentlicher Ankläger auf. Der Verletzte ist aber berechtigt, sich als Nebenkläger anzuschließen und seine Sache neben dem Staatsanwalt selbst zu vertreten.

Der Staatsanwalt ist nicht verpflichtet, auf den Strafantrag die Strafverfolgung einzuleiten und durchzuführen. Er prüft den in der Anzeige dargelegten Tatbestand, stellt nötigenfalls weitere Ermittelungen an und entscheidet, ob er die Strafverfolgung übernehmen will. Lehnt er sie ab, so hat er den Antragsteller unter Angabe der Gründe zu bescheiden. Dieser kann binnen zwei Wochen durch Beschwerde an den vorgesetzten Beamten der Staatsanwaltschaft dessen Entscheidung einholen. Lehnt auch letzterer ab, so ist binnen einem Monat noch der Antrag auf gerichtliche Entscheidung zulässig, wobei aber im Gegensatz zu den bisherigen Schritten Anwaltshilfe erforderlich wird.

Der Weg an den Staatsanwalt ist in allen Fällen zu empfehlen, weil er keinen Anwalt erfordert und keine weiteren Kosten verursacht. Führt er nicht zum Ziel, so bleibt bei Vergehen, die nur auf Strafantrag verfolgt werden, noch die Privatklage, d. h. der Verletzte klagt selbst auf Bestrafung seines Gegners. Ihr muß ein Sühnetermin vor dem Schiedsmann voraufgegangen sein. Die Bescheinigung über den erfolglosen Sühneversuch ist mit der Klage einzureichen. Wenn die Parteien nicht in dem gleichen Gemeindebezirk wohnen, so kann von einem Sühneversuch abgesehen werden.

Für Beamte und Lehrer ist ferner in Betracht zu ziehen, daß in bestimmten Fällen auch die Vorgesetzten das Recht haben, Strafantrag zu stellen. Das gilt gemäß § 196 StGB. bei Beleidigungen während der Ausübung des Amtes oder in Beziehung auf die amtliche Tätigkeit, also bei Beamtenbeleidigungen, und gemäß § 232 auch bei Körperverletzungen. In solchen Fällen hat der Beamte einen Bericht über den Vorfall an seinen Dienstvorgesetzten einzureichen und um Strafantrag zu bitten. Der behördliche Antrag wird den Staatsanwalt ohne weiteres veranlassen, das öffentliche Interesse anzuerkennen und die Strafverfolgung zu übernehmen. Das Antragsrecht des Vorgesetzten besteht neben dem des Beamten. Ersterer kann den Strafantrag auch gegen den Willen des Beamten stellen. Letzterer kann auch neben dem behördlichen Antrag die Bestrafung beantragen und muß das tun, um sich das Recht des Nebenklägers zu sichern.

Danach kommen zur Einleitung der Strafverfolgung folgende Maßnahmen in Betracht:

1. bei schwereren Vergehen oder bei Verbrechen die Anzeige;
2. bei Beleidigung und Körperverletzung innerhalb der dienstlichen Arbeit der Bericht an den Vorgesetzten mit der Bitte um Strafantrag und der Anschluß als Nebenkläger;

3. bei anderen Vergehen der unmittelbare Strafantrag und der Anschluß als Nebenkläger
4. bei Antragsvergehen die Privatklage, der ein Sühneversuch beim Schiedsmann vora[...] zugehen hat. Bei der Privatklage zwischen Parteigenossen ist die Genehmigung des Kre[...] gerichts einzuholen.

O. B[...]

Das neue Buch

Ewiges Deutschland. Ein deutsches Hausbuch, herausgegeben vom Winterhilfswerk des Deutschen Volkes. 352 S. Braunschweig 1941, Georg Westermann. In Leinen RM 3.—.

Dieses wertvolle deutsche Hausbuch mit seinem verpflichtenden Titel liegt nun in dritter Folge vor. Alles was für eine wesentliche volkstümliche Auswahl besten deutschen Schrifttums aus Vergangenheit und Gegenwart gefordert werden kann, ist hier wieder in vollkommener Weise erfüllt. Durch diese volkhafte Dichtung blicken wir in die deutsche Volkskultur und Volksgeschichte, in das Dichten und Denken aller deutschen Volksstämme. „Ewiges Deutschland", wie es sich in Gedanken und Taten seiner Söhne und Töchter aus allen Gauen, von den Tagen Walthers von der Vogelweide bis in unsere Zeit kundtut, wie es sich im Dichter und Denker, im Soldaten und Feldherrn, im Volksführer und Staatsmann offenbart, klingt gewaltig durch dieses Buch wie ein herrlicher, stolzer und verpflichtender Akkord.

Ein echtes Hausbuch für besinnliche Stunden!

Freundesgabe heißt der bewährte Jahrweiser des Bärenreiter-Verlages in Kassel, der wiederum 27 künstlerisch gestaltete Blätter enthält (Preis RM 2,40). Graphische Blätter, besonders von Künstlern unserer Tage, aber auch von Meistern vergangener Zeiten wechseln mit kunstvoll geschriebenem Spruch und schön gestaltetem Lied, sorgfältig ausgewählt und sinnvoll zusammengestellt. Ein gediegener Begleiter durchs neue Jahr! — Im gleichen Verlage erschienen zwei hübsche Postkartenjahrweiser, die gleichfalls zu empfehlen sind. „**Der kleine Freudenbringer**" (RM 1,20) fügt vierzehn bunte Blätter deutscher Maler und Graphiker zusammen, die den Titel rechtfertigen. In der Folge der Blätter spiegelt sich der Jahreslauf wieder, wie er sich in Natur und Brauchtum abspielt. Der zweite Kalender, betitelt „**Kleine Jahresgabe**" (RM 1,20), ist von Prof. Gampp, Karlsruhe, gestaltet. Er enthält ko[...] rierte Holzschnitte und erweist die heimat- u[...] naturverbundene Art des Künstlers. Ein Ja[...] weiser von besonderer Geschlossenheit!

Kolonialbücherei. Zur Förderung deutsc[...] kolinialer Interessen und deutscher kolonisat[...] scher Pionierarbeit in aller Welt erscheint in die[...] Tagen unter Mitwirkung der Auslandsorga[...] sation der NSDAP., des Oberkommandos [...] Kriegsmarine und des Reichsbundes Deutsc[...] Seegeltung eine „Kolonial-Bücherei". Diese n[...] Heftreihe, die die Steiniger-Verlage, Ber[...] herausbringen, würdigt die großen Leistung[...] mit denen tapfere deutsche Soldaten und wa[...] mutige deutsche Männer in unseren Kolon[...] in fernen Ländern und auf allen Meeren [...] für ihr Vaterland einsetzten und für ihr Deut[...] tum wirkten, und vermittelt ihre Taten, Erl[...] nisse und Abenteuer in wirklichkeitsgetreuen [...] spannenden Schilderungen.

Die bereits erschienenen ersten 6 Hefte mac[...] einen sehr guten Eindruck und erinnern in A[...] stattung und Haltung an die Kriegsbücher [...] deutschen Jugend. Sie tragen folgende Titel: „[...] Fünf von der Windhuk" (Abenteuerliche Fl[...] von fünf Seeleuten aus Portugiesisch-Ostaf[...] im August 1939); „Nashornjagd am Kili[...] ndscharo" (Erlebnisse einer abenteuerlichen T[...] fangexpedition); „Flucht aus Rio" (Heimk[...] eines Brasiliendeutschen trotz englischer Blockad[...] „Dynamit für die Ugandabahn" (Husarens[...] unserer Schutztruppler in Deutsch-Ostafrika [...] Beginn des Weltkrieges); „Vergeltung [...] Daressalam" (der deutsche Kreuzer „Köni[...] berg" vernichtet das britische Kriegsschiff „[...] gasus"); „Das stumme Haus in der Steppe" ([...] lebnisse aus Deutsch-Südwest).

Da diese preiswerten Hefte (je RM 0,20) [...] besonderer Weise geeignet sind, in uns[...] Jugend das koloniale Denken zu wecken und[...] fördern, verdienen sie wärmste Empfehlung[...]

V[...]

Verantwortlich für den Inhalt: Schulrat Kurt Higelke, z. Zt. Referent in der Abteilung „Wissenschaft, Erzie[...] und Volksbildung" in der Regierung des Generalgouvernements, Krakau 1, Parkstr. 4. W 6; für die Anze[...] Bernhard Brüschke, Leipzig, P. L. 3. Buchdruckerei Richard Hahn (H. Otto) in Leipzig

45. Jahrgang · Heft 2
Februar 1941

Die Deutsche Schule

Zeitschrift für praktische Volksschularbeit

Geleitet von Kurt Higelke



Julius Klinkhardt, Verlagsbuchhandlung in Leipzig

Die Deutsche Schule

Zeitschrift für praktische Volksschularbeit

Geleitet von Kurt Higelke

Erscheint am Monatsanfang. Bezugspreis: Vierteljährlich RM 2.50, für das Einzelheft RM 1.—. Verantwortlicher Schriftleiter: Schulrat Kurt Higelke, z. Zt. Referent in der Abteilung „Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung" in der Regierung des Generalgouvernements, Krakau 1, Parkstr. 4, W. 6. Verlag Julius Klinkhardt, Leipzig C 1, Liebigstraße 6. Postscheckkonto Leipzig 569 78.

45. Jahrgang | 1941 | Zweites Heft

Inhaltsverzeichnis

Kolonialpädagogik

Von Willi Walter Puls

Das Verdienst, den kolonialen Bereich einer politischen Pädagogik im umfassenden Sinne abgesteckt und auf seine Gesetze untersucht zu haben, gebührt dem Hamburger Erziehungswissenschaftler H. Th. Becker. In seinem Werk[1]) wird zum erstenmal der Versuch einer Grundlegung der Kolonialpädagogik im Rahmen der vergleichenden Erziehungswissenschaft gemacht. Es sei wegen der Bedeutung des zusammengetragenen Materials und in Anbetracht der Wichtigkeit der Ergebnisse in aller Kürze der Inhalt von B.s Arbeit angeführt. Wenn im Anschluß daran einige Punkte ergänzt werden, so sollen die Bemerkungen in keiner Weise den Wert der Arbeit beeinträchtigen, sondern vielmehr die Möglichkeiten einer fruchtbaren Weiterarbeit aufzeigen.

Der Verfasser wurde zu seiner Arbeit durch einen längeren Studienaufenthalt in Nordamerika angeregt. Er will kein fertiges System geben, sondern nur einen Aufruf zur Kolonialpädagogik als dem heute vielleicht wichtigsten Teil einer „Weltpädagogik, die als bewußte, mehr oder weniger planmäßige pädagogische Einflußnahme auf andere Völker mit weltpolitischen und wirtschaftlichen Zielen in Verbindung oder gar in deren Dienst tritt“ (S. 5). Die umfangreichen pädagogischen Erörterungen über dieses Thema im Ausland erfordern, daß die deutsche Wissenschaft, die diese Gebiete bisher vernachlässigt hat, rasch Anschluß gewinnt und ihr Teil zu einer Lösung beiträgt.

I. Weltlage, Kolonialpolitik und Kolonialpädagogik

Der Weltkrieg hat den Nimbus von der Unbesieglichkeit des Europäers zerstört. Ein völlig verändertes Verhältnis zwischen der weißen und der farbigen Menschheit ist entstanden. Noch fehlt den farbigen Völkern das Gefühl der Zusammengehörigkeit; aber sie suchen schon, sich der weißen Vorherrschaft zu entziehen, indem sie sich mit Inbrunst der geistigen und technischen Mittel des weißen Mannes bemächtigen! Ein Zurück auf diesem Wege gibt es nicht mehr! Bei den weißen Mächten wächst die Erkenntnis von der Wichtigkeit der Rassenfrage und die Einsicht, daß das Zeitalter der Ausbeutung vorüber ist und daß neue Formen der Kolonisation gefunden werden müssen. Sie sind sich einig in der Überzeugung, daß neben einer gesunden Sozialpolitik die Erziehung der Farbigen im Mittelpunkt einer neuen Kolonialpolitik stehen muß. Welche Richtung soll diese nehmen? Lebensschwache europäische Völker wie das französische und portugiesische verkünden die Blutsmischung als Heilmittel, Amerika will ganz auf die politische Herrschaft über koloniale Gebiete verzichten und dafür seine wirtschaftliche Herrschaft ausweiten, es schwört auf die geistig-kulturelle „Amerikanisation“. England versucht mit den Formen der „indirect rule“ einen neuen Weg der Kolonisation zu gehen. In allen Plänen hat die Kolonialpädagogik des Auslandes ihren bedeutenden Platz. — Auch von der Kolonialwirtschaft wird die Forderung nach planmäßiger Erziehung der Eingeborenen gestellt, weil sie einer großen Zahl geschulter und beruflich ausgebildeter Arbeitskräfte bedarf. Zugleich wirkt eine Erziehung aber auch nach einer anderen Seite, indem sie Bedürfnisse erweckt und auf diese Weise wieder die Wirtschaft befruchtet. — Kolonisieren heißt Missionieren. Die Kolonisation entspringt nicht nur wirtschaftlichen Triebkräften. Heute stehen den Farbigen die weißen Völker nicht mehr als Einheit gegenüber, genau so wenig wie die christlichen Religionen und die verschiedenen Missionen als Einheit auftreten. Kein Wunder deshalb, daß die nichtchristlichen Religionen in der farbigen Welt immer mehr Anhänger finden. Der Islam breitet sich in Afrika aus, wo er (z. B. in Deutsch-Ostafrika) die Schwarzen unter europäerfeindlichen Parolen in seinen Reihen sammelt.

---

[1]) „Die Kolonialpolitik der Großen Mächte“, ein Kapitel der vergleichenden Erziehungswissenschaft der Gegenwart. 365 Seiten. 4°. 1939. Friederichsen, de Gruyter & Co., Hamburg. RM 18,—. (Hansische Universität. Abhandlungen aus dem Gebiete der Auslandskunde. Band 49 = Reihe A Band 6 zugleich Band 1 der Schriften des Kolonialinstituts der Hansischen Universität.)

II. Die Kolonialpädagogik des Auslandes und ihre Beziehungen zur Kolonialpolitik

In anderen Staaten ist die vergleichende Erziehungswissenschaft, die die Erziehungsformen anderer Völker mit denen des eigenen vergleicht — und als ein Teil von ihr die Kolonialpädagogik —, weit stärker verbreitet als bei uns, was auch in dem Vorhandensein großer staatlicher Institute für die internationale erziehungswissenschaftliche Forschung seinen Ausdruck findet. Die Neuordnung der Erziehung unter den farbigen Völkern wird von allen Kolonialmächten als notwendig empfunden, die Einstellung zu den einzelnen Wegen und Mitteln ist naturgemäß verschieden. Bisher stehen zwei verschiedene Begriffe im Vordergrund der Auseinandersetzungen um das Ziel. „Assimilation" ist Erziehung zur Angleichung an die Lebensweise und Kultur der weißen Völker. „Adaption" die Anpassung der Erziehung an die örtlichen Bedürfnisse der Eingeborenen. Die beiden Begriffe sind nun keineswegs so klar zu scheiden, wie es in der Praxis der kolonialen Schularbeit aussehen mag. Oft bedeutet Adaption nicht die grundsätzliche Entscheidung für eine berechtigte eigenständige Erziehung der Eingeborenen sondern nur eine aus Zweckmäßigkeitsgründen getroffene Entscheidung für den Augenblick, wobei man sich als nächste Stufe dann doch noch die Assimilation mit Hilfe der Erziehung vorstellt.

Besonders interessant sind die Erziehungsprobleme in den Vereinigten Staaten, die vom Verfasser ausführlich dargestellt werden. Wir können aus Raummangel nicht genauer darauf eingehen, obwohl gerade die amerikanische Pädagogik in der Nachkriegszeit die anderen Kolonialstaaten besonders stark beeinflußt hat. Die USA. lehnen einen Kolonialimperialismus ab, stellen ihm aber positiv den Grundsatz der erzieherischen Beeinflussung der farbigen Rassen als Voraussetzung für eine wirtschaftliche Durchdringung und politische Befriedung dieser Gebiete entgegen. Der Glaube an eine „fast mythische menschenverwandelnde Macht der Erziehung durchdringt auch ihre Außenpolitik" (S. 48). Die pädagogisch-missionarische Arbeit als Fortsetzung der gerade in Amerika weitverbreiteten christlich-missionarischen erstreckt sich heute über die ganze Welt. Die Auswirkungen der amerikanischen Grundsätze in der Negererziehung reichen weit nach Afrika hinein und müssen auch bei unserer späteren Kolonialarbeit wohl beachtet werden. Dagegen ist der unmittelbare Einfluß amerikanischer Neger aus der USA. bei den schwarzen Brüdern in Afrika außerordentlich gering geblieben. Sie werden von den in der Heimat gebliebenen als Abtrünnige angesehen und haben bei ihren Rassengenossen noch viel größere Schwierigkeiten zu überwinden als der Weiße. Vielleicht ist heute schon der Gipfelpunkt des pädagogischen Einflusses Amerikas auf die Welt überschritten.

Die Erschütterungen, die der Weltkrieg innerhalb des britischen Empires hervorgerufen hatte, führten zu einer neuen Wertschätzung der englischen Kolonien im Mutterland. Afrika rückte als Rohstoffbasis in den Vordergrund. Steigerung der Rohstofferzeugung und die dazu nötige Ausbildung und Arbeitsschulung der Eingeborenen wurden Hauptanliegen der englischen Kolonialpolitik. Lord Lugard, der langjährige Gouverneur Nigeriens bezeichnet das Wesen der neuen Eingeborenenpolitik als „doppelten Auftrag" (dual mandate): Einmal muß die koloniale Macht als Treuhänder für die Eingeborenen wirken (der Mandatsgedanke des Völkerbundes), zum anderen aber die natürlichen Schätze der Kolonie im Interesse der Menschheit heben (die typisch englische Verbrämung der Forderung nach wirtschaftlicher Ausbeutung der Kolonien durch die herrschende Macht). Allerdings gilt der erste Teil dieses doppelten Auftrages nur für die tropischen Kolonien. Nur sie werden indirekt verwaltet, indem die alten Stammes- und Häuptlingssysteme unter gewissen notwendigen Veränderungen übernommen werden und die Weißen nur als Treuhänder die Oberaufsicht über die Kolonie haben. Für die Siedlungskolonien der Subtropen wird dieses System der „indirect rule" abgelehnt. Hier gilt der Satz von der „doppelten Politik" (dual policy): der gleichzeitigen und unparteiischen Wahrung der Interessen der Eingeborenen und der Europäer sowie eines gerechten Ausgleichs zwischen ihnen. Den Weg zur Lösung dieser schwierigen Aufgaben sieht England seit der Mitte der zwanziger Jahre nach amerikanischem Vorbild in einer planmäßigen, den örtlichen Bedingungen angepaßten Eingeborenenerziehung (Adaption). Die Formen dieser Erziehung, die im einzelnen beschrieben werden, sind mannigfaltig. In vielem sind sie eine geradlinige Fortsetzung der Tätigkeit der deutschen Kolonialverwaltung vor dem Weltkriege, die schon 10 Jahre früher das durchführte, was die Engländer erst 1920 theoretisch für ihre Kolonien forderten. Die Übernahme der amerikanischen Erziehungsgrundsätze an Stelle der alten imperialistischen Politik des Britischen Weltreichs bedeutet eine grundlegende Wandlung, die

von den Engländern nicht aus innerster Überzeugung mitgemacht wird. Die Politik Englands gegenüber den farbigen Rassen ist heute unsicher geworden.

Die Südafrikanische Union ist zwar noch „Weißen Mannes Land", aber die Zahl der Eingeborenen ist schon viermal so groß wie die der Weißen und wächst beständig. Hier ergeben sich ganz besondere Schwierigkeiten, deren Darstellung von Bedeutung ist, weil es sich bei der Union um die einzige selbständige europäische Staatengründung in Afrika handelt. Einen Ausgleich zwischen den Interessen der Weißen und der Eingeborenen (Bodenfrage: Zusammenschluß der farbigen Arbeiter in Gewerkschaften, Wahlrecht) zu finden, ist nicht ganz leicht, und die Politik schwankt immer noch zwischen der Assimilation und der völligen Rassentrennung (Segregation). Dazu kommt noch die sehr unangenehme Frage der „Armen Weißen" — jener 300000 proletarisierten Europäer unter 2 Millionen Rassegenossen —, die seit dem Weltkrieg ihrer Lösung harrt. Die Behauptung Smuts' vor dem Völkerbund, die Eingeborenenpolitik der Union sei vorbildlich, wird durch die Tatsachen widerlegt. Das beweisen die unmöglichen Zustände in den großen Massenarbeitslagern der Minengesellschaften und die Zahl von 88% Analphabeten, wie selbst englische Kritiker zugeben müssen.

Die englische und die französische Kolonialpolitik unterscheiden sich grundsätzlich durch die Stellung zur Rassenfrage. Während die Engländer praktisch die Blutmischung mit den Farbigen ablehnen (und damit in der kolonialen Sphäre die Rassengrundsätze des Nationalsozialismus bejahen), tragen die Franzosen keine Bedenken gegen eine Blutmischung mit den Eingeborenen ihres Kolonialreiches, insbesondere nicht mit den Bewohnern Nordafrikas und der hinterindischen Besitzungen. Sie meinen, daß durch eine Verschmelzung der Lebensformen der verschiedenen Rassen sich jenes Amalgam vorbereitet, „aus dem später eine rein französische Seele geschmiedet werden wird" (S. 195). Diese Einstellung zur Rassenfrage führt geradlinig zur Forderung der Assimilation. Die Assimilationstheorie behauptet die Überlegenheit der französischen Kultur und predigt die Minderwertigkeit der Eingeborenenkulturen. Als das wichtigste Mittel zur Erreichung der Einheitlichkeit wird der französische Sprachunterricht, der in allen Schulen obligatorisch ist, angesehen. Das von den Behörden erlassene Verbot, die Eingeborenensprache im Unterricht zu gebrauchen, kann in der Praxis häufig nicht erfüllt werden, z. B. in den untersten Klassen und infolge des Mangels an ausgebildeten Lehrern. In der Assimilationstheorie und der Verwaltungspolitik der Franzosen liegt ein innerer Widerspruch, denn wenn alle Ras'en gleich sind und wenn die Eingeborenen durch Erziehung zu Franzosen werden können, weshalb wird dann die Regierungsgewalt ausschließlich in die Hände der Weißen gelegt. Die Franzosen, die die Gleichheit der Rassen am lautesten verkündet haben, haben zugleich die Eingeborenenkulturen am grausamsten und nachhaltigsten zerstört. Kein Wunder, daß eine Generation von jüngeren Kolonialpolitikern eine Änderung der französischen Eingeborenenpolitik wünscht, die in der Richtung der „indirect rule" der Engländer zielt. In der Praxis hat sich die neue Richtung bereits an manchen Stellen durchgesetzt. Die Erziehung zur Assimilation, die zu der Einrichtung von französischen höheren und Hochschulen in den Kolonien führt, bringt den Franzosen die Zuneigung jener kleinen Oberschicht ein, die durch eine solche Schulbildung gegenüber der großen Masse ihrer Volksgenossen bedeutende Vorteile erlangen kann. Ohne Rücksicht auf alle Gesetze der Vererbung soll diese Elite in das Franzosentum eingeschmolzen werden. — Im Gegensatz zu England, wo das Missionsschulwesen sehr ausgeprägt ist und neben dem Regierungsschulwesen gleichberechtigt steht, kennt Frankreich in seinem Kolonialreich nur die ausgesprochene Staatsschule, die wenigen vorhandenen Missionsschulen sind auf das engste an den Ausbildungsplan der Regierung gebunden. Den Franzosen sind bisher die großen Auseinandersetzungen, die die englische Kolonialpolitik so stark auszeichnen, erspart geblieben, weil sie ihre afrikanischen Besitzungen zum allergrößten Teil nicht zur Besiedlung durch die Weißen freigegeben haben. Sie stützen sich auch in ihrer Wirtschaftspolitik in den überseeischen Besitzungen auf die bäuerliche Eingeborenenwirtschaft, so daß sie vielen Schwierigkeiten entgehen, die in den englischen Kolonien durch den notwendigen Ausgleich zwischen den weißen Siedlern und Plantagen der Europäer einerseits und der eingeborenen Bevölkerung andererseits entstehen.

Ein kurzes Kapitel über die Kolonialpolitik der übrigen Mächte beschließt diesen Abschnitt. Portugal vertritt den Assimilationsstandpunkt wie fast alle romanischen Staaten und wünscht durch Verschmelzung mit den Eingeborenen eine neue Rasse in seinen Kolonien zu bilden. Die völkischen Verhältnisse innerhalb des Mutterlandes legen Belgien nahe, in seinen Kolonien aus seinen heimischen Erfahrungen Nutzen zu ziehen. Die Rassentrennung wird in neuester Zeit streng durch-

geführt und die französische Assimilationspolitik abgelehnt. Die Eingeborenensprache ist Schulsprache. Hollands Kolonialpolitik in Niederländisch-Indien zeichnet sich durch das Fehlen der Farbenschranke und durch den starken Anteil der dortigen Einwohner, unter denen sich eine beträchtliche Anzahl von Mischlingen befindet, an der Verwaltung aus.

Da Italien mangels genauer Darstellungen in Beckers Werk außerordentlich kurz behandelt wird, sei hier die italienische Erziehungspolitik in den Kolonien etwas eingehender berücksichtigt[1]). Sie wird im Hinblick auf die künftige koloniale Zusammenarbeit der Achsenmächte in Afrika auf besonderes Interesse rechnen dürfen. Die italienische Kolonialpolitik ist infolge der besonderen Verhältnisse in der Heimat in erster Linie eine ausgesprochene Siedlungspolitik und erst in zweiter Linie Rohstoffpolitik. Bezeichnend ist ferner, daß sich das italienische Kolonialreich in altem Kulturgebiet der Menschheit befindet und durchweg von hochentwickelten Rassen bewohnt wird. Insofern sind die Verhältnisse der faschistischen überseeischen Besitzungen nicht ohne weiteres mit denen der übrigen afrikanischen Kolonien zu vergleichen, die entweder als tropische Gebiete nicht zur Besiedlung durch Weiße geeignet sind oder, wo sie an anderer Stelle für europäische Besiedlung in Frage kommen, nicht von kulturell hochstehenden Eingeborenen bewohnt werden. Allgemein wird den Eingeborenen unter ihren Stammeshäuptlingen eine weitgehende Autonomie gewährt, was um so leichter ist, als wegen der dünnen Besiedlung keine Schwierigkeiten in der Landverteilung auftreten. Allerdings gilt überall der Totalitätsanspruch des faschistischen Staates, der notfalls auch das politische Eigenleben der unterworfenen Eingeborenenvölker vernichtet. Nach faschistischer Auffassung besteht im Leben der Völker eine Rangordnung, die den führenden, höherstehenden Völkern gestattet, das Leben kulturell tieferstehender Völker nach den Gesichtspunkten der eigenen höheren Zivilisation zu gestalten. Die rassisch und örtlich bedingte Eigenart der eingesessenen Bevölkerung soll nicht angetastet werden, soweit sie nicht dem zivilisatorischen Fortschritt entgegenstrebt. Die zunehmende Zivilisierung überwindet dann sowieso bald die rassischen und religiösen Gegensätze. Zwar ist nach dem Willen der faschistischen Regierung keine Europäisierung der Untertanen beabsichtigt. Aber wird trotz der durch Gesetz durchgeführten Rassentrennung nicht eine Erziehung, die auf die Weckung eines lebendigen Nationalbewußtseins des gesamten Imperiums ausgerichtet ist, zur Angleichung in die Zivilisation des Kolonialvolkes führen? — Der italienische Schulminister Federzoni sagt: „Die eingeborene Bevölkerung wird in 20 Jahren diejenige sein, die wir mit unserem Schulwesen zu formen verstanden haben." Deshalb ist neben dem Gotteshaus und dem Gebäude des Faszio die Schule in allen Siedlungen des Kolonialreichs eins der ersten Gebäude, die errichtet werden. In den mohammedanischen Elementarschulen ist die italienische Sprache neben der arabischen gleichberechtigt, in den höheren Klassen bevorrechtigt. Je höher die Bildung, desto größer wird der italienische Einfluß. Der Führernachwuchs der Eingeborenen wird auf italienischen Hochschulen, vor allem der mohammedanischen in Tripolis, ausgebildet. Hier empfängt auch der Lehrernachwuchs seine Ausbildung. Von den italienischen Bewerbern für die Kolonien wird eine Lehrerprüfung mit dem Prädikat „sehr gut" gefordert. Die Schulen selbst sind auf das modernste ausgestattet, selbst in den libyschen Oasen trifft man Projektionsapparate unter den Lehrmitteln. Besonderer Wert wird auf den Sport, die ärztliche Betreuung und die hygienische Unterweisung der Kinder gelegt, da die gesundheitlichen Verhältnisse zum Teil katastrophal sind (1925 waren 85% der mohammedanischen Schüler in der Kyrenaika augenkrank!). Auch außerhalb der Schule geht eine planmäßige Erziehung vor sich. Für die Erwachsenen werden regelmäßig Abendkurse veranstaltet. Die Jugend — arabische und italienische gemeinsam — verbringt mehrere Wochen in den Sommerlagern der faschistischen Jugend in Libyen und Ostafrika. Die tüchtigsten Jungen werden Askari und sollen später bei der Verteilung neuen Siedlungslandes besonders berücksichtigt werden. Es kommt dem Faschismus zustatten, daß er in seiner politisch-soldatischen Erziehung an die kriegerische Tradition der nordafrikanischen und der hamitischen Stämme in Ostafrika anknüpfen kann. Weit schwieriger ist es für ihn, die Eingeborenen Äthiopiens zur geregelten Arbeit zu erziehen. Wenn es auch nicht immer leicht ist, die freiheitgewohnten Stämme zur Unterordnung zu zwingen, so steht doch außer Zweifel, daß die faschistische Eingeborenenpolitik das Los der Völker erheblich gebessert

[1]) Müller-Jena, Die Kolonialpolitik des faschistischen Italien. (Veröffentlichungen des Deutschen Instituts für außenpolitische Forschung, Bd. 4.) Essener Verlagsanstalt 1939.

hat und durch ihre kluge Förderung der verschiedenen Glaubensbekenntnisse, insbesondere des Islam, sich die Zuneigung der Unterworfenen gesichert hat. Anders wäre auch die begeisterte Teilnahme der erst vor wenigen Jahren noch feindlichen Eingeborenenstämme am Krieg gegen England kaum zu erklären. „Erstmalig tritt nunmehr im 20. Jahrhundert mit dem faschistischen Imperium ein neuer Typ abendländischer Kolonialpolitik in Erscheinung, der sich als System einer organischen, integralen, sozialistischen und körperschaftlichen Kolonisation zu erkennen gibt. Organisch in der Planmäßigkeit des Aufbaus; integral im Sinne einer umfassenden Regelung der Kolonisation und vollkommenen Durchdringung aller Lebensgebiete des Kolonialreichs entsprechend der Konstruktion des ‚Totalen Staates' und der Ausschließlichkeit seines Geltungsanspruches; sozialistisch in der Großzügigkeit der gemeinnützigen Leistungen, im Streben nach sozialer Gerechtigkeit und in der Zurückstellung des Einzelinteresses gegenüber den Erfordernissen des Gemeinwohls bei Weißen wie bei Eingeborenen; körperschaftlich in den Formen der sozialen und wirtschaftlichen Organisation des Imperiums. Das faschistische Italien hat damit zur Lösung der modernen Kolonialprobleme Europas neue Wege gewiesen und in der aktuellen Phase abendländischer Kolonialexpansion die geistige Führung übernommen" (Müller-Jena, a. a. O. S. 109f.).

III. Die Kolonialpädagogik Deutschlands

Die Kolonialpolitik Deutschlands vor dem Weltkriege kann hier kurz zusammengefaßt werden. Das Reich suchte schon damals die Eingeborenen zur Verwaltung heranzuziehen und ließ überall dort, wo es irgend angängig erschien, die alte Stammesgliederung bestehen. Die Rechtspflege, die Sorge für das soziale und gesundheitliche Wohl der Schutzbefohlenen war, wie das Zeugnis der Feinde und die Anhänglichkeit der damaligen deutschen Untertanen noch heute beweisen, hervorragend. Vorbildlich waren auch die Leistungen des deutschen Schulwesens für die Eingeborenen in den Kolonien. Es lag vornehmlich in den Händen der Missionen, aus deren Kreisen denn auch die meisten Arbeiten über die Eingeborenenerziehung stammen. Besonders sind hier die Arbeiten Schlunks zu nennen, an deren Gedankengänge eine neue deutsche Kolonialpädagogik ohne weiteres anknüpfen kann.

Wesentlicher als die zahlenmäßige Vermehrung der Anstalten ist die innere Ausgestaltung der Schulen, die ein Gegengewicht schaffen sollen gegen die zersetzende Kraft der vordringenden Zivilisation. Erziehung, nicht Unterricht ist der Schwerpunkt der Arbeit. Die Schule muß mitten im Dorfleben stehen. Sie ist um der Eingeborenen willen da. Der Unterricht soll in der Muttersprache erteilt werden. Im Vordergrund muß die Arbeitserziehung stehen, vor allem die Betätigung in der Landwirtschaft. Jede Schule sollte eine Farm haben, die als Musterwirtschaft für die Umgebung gelten kann.

So umreißt Schlunk schon vor 25 Jahren den gesamten Problembestand der Kolonialpädagogik, der heute noch dieselbe Bedeutung hat. Schon damals tritt die deutsche Wissenschaft für den Weg der „Adaption", der Anpassung der Erziehung an das Leben der Eingeborenen, ein und fordert darüber hinaus die Erhaltung des eingeborenen Volkstums aus rassischer Verantwortung der Weißen und der Achtung vor fremdem Volkstum.

Eine eingehende Übersicht über den heutigen Stand des Erziehungswesens in den deutschen Kolonien zeigt, daß die Mandatare wenig genug erreicht haben. „Der Hauptverdienst am Aufschwung des Eingeborenenschulwesens in Deutsch-Ostafrika, in Kamerun und in der Südsee gebührt den Missionen. Eine Überheblichkeit der jetzigen Mandatsverwalter hinsichtlich des Europäer- wie des Eingeborenenschulwesens entbehrt wahrlich jeglichen Grundes" (S. 264)[1].

[1]) Da B. sich nur nach den offiziellen Statistiken der Mandatare richtet, die naturgemäß Interesse an einer günstigen Darstellung der Verhältnisse haben, ist dieses Urteil ohne Zweifel noch zu milde. In Deutsch-Ostafrika ergibt sich z. B. nach 20jähriger ungestörter Arbeit des englischen Mandatars folgendes Bild:

1913 wurden die Missionsschulen von 155000 Kindern besucht,
1936 „ „ „ „ 202000 „ „

jedenfalls nach der amtlichen Statistik. Also eine Zunahme von 30%!? Sieht man genauer zu, so findet man in einer Fußnote die Angabe „davon durchschnittlich anwesend" 147000, also weniger

Neue Ansätze zu einer deutschen Kolonialpädagogik findet B. nur in Andeutungen bei Al. Fischer und in Sprangers Akademierede über „Probleme der Kulturmorphologie". Die Kolonialwissenschaft selbst hat sich in die Erziehungsfragen nicht weiter vertieft. Nur der deutschen Missionswissenschaft verdanken wir eine Reihe von grundlegenden Werken, die an Tiefe und Erkenntnis das ausländische Schrifttum zu diesen Fragen weit übertreffen. Im Anschluß an die Arbeiten Gutmanns, dessen Werke über die Dschaggas in Deutsch-Ostafrika auch Krieck in seiner Völkisch-Politischen Anthropologie als grundlegend anführt, und die Veröffentlichungen Westermanns über die Eingeborenenerziehung kommt B. zu folgenden Forderungen für das künftige Eingeborenenschulwesen in den Kolonien:

Klare Rassentrennung. Achtung vor fremden Rassen, die das Vorkriegsdeutschland ja schon in seiner ganzen Kolonialpolitik bewies, Zeugnis dafür ist die Anhänglichkeit der ostafrikanischen Askaris und der Togoländer. Erhaltung der überlieferten Sozialgebilde. Fürsorge für das dörfliche Gemeinschaftswesen. Das Evangelium der Arbeit nicht nur aus wirtschaftlichen Gründen und im Interesse des weißen Kolonisators, sondern auch zur Hebung der Lebensfreude der Eingeborenen selbst, die in der Gefahr sind, in eine „Rassenmelancholie" zu verfallen. Alle weißen Bewohner der Kolonien müssen sich ihrer Verantwortung gegenüber der eingesessenen Bevölkerung bewußt sein. Eine gesunde Sozialpolitik für Weiße und Eingeborene nach dem Grundsatz „Gemeinnutz geht vor Eigennutz". Der Staat hat die Führung im Schulwesen. Er wird nicht auf die Mitarbeit der sprach- und landeskundigen Missionare verzichten. In den Schulen muß Ernst gemacht werden mit der landwirtschaftlichen, gartenbaulichen, handwerklichen und hauswirtschaftlichen Arbeit im Mittelpunkt des Unterrichts. Die Eingeborenensprache muß die Schulsprache der unteren Abteilungen sein. Neben der Schularbeit muß vor allem die körperliche Ertüchtigung gefördert werden. —

Gerade der nationalsozialistische Staat ist geeignet, diese Forderungen in seinen überseeischen Besitzungen durchzusetzen. „Wenn den deutschen Menschen, die bereits durch die Erziehung des Nationalsozialismus gegangen sind, erst wieder die Möglichkeit der Bewährung in der harten Schule eigener Kolonien eröffnet worden ist, dann wird das deutsche Volk bald in der vordersten Reihe derer stehen, die das große Werk der Kolonisation und der Erziehung der farbigen Völkerschaften tragen und höher führen" (S. 291).

IV. Die Kolonialpädagogik als Wissenschaft

Begriff und Umfang dieser Wissenschaft wird in Weiterführung einiger Gedanken aus Sprangers Akademierede bestimmt. Die darin geprägten Begriffe Kulturberührung und Kulturdurchdringung erweitert B. zu einer Reihe: Kultureinfluß, -berührung, -durchdringung, -überfremdung. Wenn die Stammeskultur eingeborener Völkerschaften durch die eindringende Kultur eines fremden kulturmächtigeren Volkes entscheidend getroffen und verändert wird, kann man die sich vollziehende Entwicklung als Kulturüberfremdung bezeichnen. Sie vollzieht sich überall in der kolonialen Welt, wo die eingeborenen Völkerschaften ihre überlieferten Anschauungen bereitwillig preisgeben und sich begierig und rückhaltlos dem europäischen Wesen öffnen. Der Umkreis der Kolonialpädagogik umfaßt die Kulturüberfremdungsgebiete. Dazu gehört u. a. ganz Afrika mit Ausnahme von Ägypten. Wie die Kulturüberfremdung im einzelnen vor sich geht, wissen wir heute noch nicht genau. Die Erfassung der Stammeskulturen als in sich ruhende Ganzheit ist Voraussetzung für die Erforschung dieser Vorgänge. Der Begriff der Rassegemäßheit muß in die Pädagogik eingeführt werden. Er kann vielleicht für die Erziehungswissenschaft des 20. Jahrhunderts dieselbe Bedeutung gewinnen wie der der Naturgemäßheit vom 17. bis zum 19. Jahrhundert einmal besessen hat. „Unter dem Prinzip der Rassegemäßheit ist eine solche Gestaltung der Erziehung der Eingeborenen zu verstehen, die der rassisch bedingten Eigenart primitiver Stammeskulturen den Vorrang einräumt gegenüber den Einwirkungen der Kultur des weißen Mannes" (S. 301).

Schüler im Durchschnitt als in deutscher Zeit. Das belgische Mandat kann vernachlässigt werden, da es in deutscher Zeit noch kaum vom Missionsschulwesen erfaßt war. (Vgl. Arning, Deutsch-Ostafrika, gestern und heute, Berlin 1936 und „Die koloniale Sozialpolitik Englands und Frankreichs". Herausgeber: Arbeitswissenschaftliches Institut der Deutschen Arbeitsfront. Verlag der DAF., Berlin 1940.)

Die Schwierigkeit liegt darin, diese Forderung der Rassegemäßheit der Erziehung mit den Forderungen der kolonialen Wirtschaft in Einklang zu bringen. Um der Gesamtheit willen müssen dabei rein wirtschaftliche Belange zurückstehen, denn eine falsche Eingeborenenpolitik schädigt das Ganze, also letzten Endes auch die Wirtschaft der Weißen.

Das Problem der Methode der neuen Wissenschaft wird erschwert durch die Tatsache, daß die Erziehungswissenschaft selbst noch nicht zur vollen Klarheit ihres Begriffes und Umfanges gelangt ist. Das Ausland hat zwar sehr brauchbare Methoden der Materialgewinnung ausgearbeitet, es aber an der nötigen Kritik bei der Materialauswertung fehlen lassen. Es bleibt dem deutschen Geist vorbehalten, die Methoden zu entwickeln, die zur Erkenntnis der höchst verwickelten Zusammenhänge des Miteinanders zweier Kulturen führen. Eine gewisse Vorarbeit dazu hat Spranger in seiner Abhandlung über die Probleme der Kulturmorphologie geleistet.

Der Problembestand der Kolonialpädagogik umfaßt folgende Bereiche: Die Geschichte der Wissenschaft. Das Problem der überlieferten Eingeborenenerziehung in der Einordnung in den Alters- und Sozialaufbau des Stammes. Diese Frage darf sich nicht auf die Jugenderziehung oder gar auf den schulischen Bereich allein beschränken, sondern muß auch die Welt der Erwachsenen mit umfassen. Vor allem muß der Einfluß der drei großen Erziehungsmächte, Regierung, Wirtschaft und Mission geklärt werden, deren Verhältnis zueinander allerdings weitgehend durch die Verhältnisse des Mutterlandes bestimmt wird. Die Erörterung über Sinn und Ziel der Schulpolitik ergab zuerst zwei Formeln. Die anfangs von Frankreich und den Vereinigten Staaten von Nordamerika geförderte Assimilationspolitik hat sich als Fehlschlag erwiesen und ist zum größten Teil aufgegeben. Heute wird der Weg der Adaption von den meisten Kolonialstaaten beschritten. Trotzdem besteht ein fast unlösbarer Widerspruch zwischen der Sorge für das Wohl der Eingeborenen und den Forderungen der Wirtschaft auf möglichst umfangreichen Einsatz der Kolonialbevölkerung im Dienste der Weißen. In der Sprachenfrage entschieden sich die germanischen Völker für den Unterricht in einer Eingeborenensprache, während die romanischen — abgesehen von gewissen Zugeständnissen im Anfangsunterricht — an der europäischen Unterrichtssprache festhielten. Schulbücher müssen geschaffen werden — bei der geringen Ausdehnung mancher Stammessprachen und ihrer mangelnden schriftlichen Festlegung eine schwierige Aufgabe. Die nötigen eingeborenen Lehrkräfte müssen bereitgestellt werden, wie überhaupt das Problem der Elitebildung und Führerauslese sorgsam geprüft werden muß. Die Fragen der Arbeitserziehung sind erneut zu durchdenken. Die „dorfeigene" Schule muß gestaltet werden. „Allerdings müssen sich die europäischen Kulturpädagogen völlig freimachen von dem Vorbild der europäischen Schularbeit und eine Eingeborenenschule aus den Gegebenheiten des kolonialen Lebens selbst entwickeln" (S. 318).

Am Schluß seiner umfangreichen Arbeit entwickelt der Verfasser den Plan für ein Kolonialpädagogisches Institut in Deutschland, als dessen Ort er Hamburg vorschlägt, das schon vor dem Weltkriege im Hamburger Kolonialinstitut eine Stätte hatte, die sich den Fragen der Eingeborenenerziehung widmete, und das heute wieder Mittelpunkt der kolonialwissenschaftlichen Forschung ist. Das Institut soll einmal Lehr- und Ausbildungsinstitut für die Auslands-Schul- und Koloniallehrer sein; zum anderen hat es als Forschungsstelle weitreichende Aufgaben in der Verfolgung der ausländischen Kolonialpädagogik, der Erforschung der Wirkung der Eingeborenenerziehung, der Sammlung von Material über die Schulen und ihre Tätigkeit, der Stellungnahme zu den Lehrbüchern für die Kolonialschule, der Untersuchung der Probleme, die sich aus dem zweisprachigen Unterricht in den Schulen ergeben usw.

30 Seiten Anmerkungen und Literaturhinweise und ein ausführliches Register beschließen das Werk.

Es ist notwendig, daß die Erziehungswissenschaft und besonders diejenigen, die selbst in den Kolonien gelebt haben, die vielseitigen Anregungen B.s aufgreifen. Viele der angeschnittenen Fragen harren einer eingehenden und wissenschaftlichen Untersuchung. B. weist selbst darauf hin, daß ganz besonders das wichtige Gebiet der Kulturberührung und der Kulturüberfremdung systematischer Bearbeitung bedarf. Welche Gebiete der Kulturen beeinflussen sich zuerst, am nachhaltigsten, am wenigsten? Was für eine Rolle spielt die Sprache dabei? Welche Stellung nimmt die Religion der Weißen im Leben der Völker niederer Kultur ein? Inwieweit verändert die Arbeit für den Weißen, insbesondere die Lohnarbeit, das soziale Gefüge der örtlichen Gemeinschaften? In welchen Formen erziehen sich die Eingeborenen untereinander innerhalb des Stammes? An

welche dieser Formen könnte eine rassegemäße Erziehung seitens der weißen Herrschaft anknüpfen? Lassen sich Formen der europäischen Jugenderziehung übertragen (Versuche der Boy-Scouts mit ostafrikanischen Negern, der faschistischen Jugend mit den Stämmen Libyens und Ostafrikas)? Welche Rolle spielt die Schule im Leben des Dorfes? B. meint sehr richtig, daß eine planmäßige Sammlung derartigen Materials, bei der natürlich auch die Völkerkunde entsprechend zu beteiligen ist, und eine sachgemäße Auswertung solcher Beobachtungen bemerkenswerte Ergebnisse zeitigen würde. Die Wirklichkeit ist ja weit vielgestaltiger als die Theorie. Die Dinge liegen in jeder Kolonie und bei jedem Stamm anders.

Gern hätte man ausführlicher über die Probleme der Erziehung weißer Kinder in den Tropen gehört, z. B. die Notwendigkeit der Ausgleichserziehung im Mutterland, zweckmäßiges Alter für diese Maßnahme, Gefahren der Einzelerziehung des weißen Kindes und seines ständigen Zusammenseins mit den Eingeborenen für die spätere Einordnung in die Volksgemeinschaft.

Der Hinweis auf die Rolle der Mission im Eingeborenenschulwesen ist zweifellos richtig. Man wird ihre sachverständige Hilfe nicht entbehren können, will man nicht die zunehmende Hinwendung der Eingeborenen zum Islam über die Gebühr beschleunigen. Der Islam hat sich in den letzten Jahren gerade in Ost- und Südafrika mit ausgesprochen europäerfeindlichen Parolen Anhänger verschafft und bedeutet dadurch ein störendes Element für eine verantwortungsbewußte Kolonialpolitik, dem auf religiösem Gebiet vorerst nur eine wohlverstandene europäische Missionsarbeit wirksam begegnen kann. Italien ist eine Ausnahme. Es kann in seinem Kolonialreich dem dort sozusagen bodenständigen Mohammedanertum ganz anders gegenübertreten, und es hat den Anschein, als ob die Begünstigung seitens des faschistischen Staates weite Teile des Islam zu einer positiven Stellungnahme wenigstens zu diesem europäischen Staat veranlaßt.

An verschiedenen Stellen scheint B. in dem verständlichen Streben nach Objektivität den amtlichen Darstellungen einzelner Länder zu sehr gefolgt zu sein. Es gibt in der Praxis draußen Entwicklungen, die den amtlichen Berichten, z. B. denen an den früheren Völkerbund, durchaus widersprechen. (Aufschlußreiche Beispiele gibt das in der Anm. S. 30 angeführte Werk des Arbeitswissenschaftlichen Institut der Deutschen Arbeitsfront.) Solche Widersprüche bestehen z. B. auch in der Politik der Vereinigten Staaten, die zwar theoretisch einen Kolonialimperialismus ablehnen, in der Praxis aber, wie die Vorgänge im Pazifik zeigen, ganz anders handeln. Man wird hier fragen müssen, ob nicht tatsächlich die amerikanische Welterziehung sehr viel weiter führen soll als nur zu einer geistigen Amerikanisierung, wie es nach dem Schrifttum scheinen möchte.

Gerade bei der Betrachtung dessen, was die Kolonialpolitik und -pädagogik der großen Mächte tatsächlich erreicht hat (zum Unterschied von den in Denkschriften, Völkerbundsberichten und angeblich zuverlässigen amtlichen Statistiken gegebenen Darstellungen), erweist sich deutlich, daß D e u t s c h l a n d in seiner kolonialen P r a x i s schon vor 25 Jahren vieles von dem durchführte, was heute von anderen Kolonialmächten als eigene vorbildliche Leistung hingestellt wird. Leider fehlte uns inzwischen die Gelegenheit zu zeigen, wie wir die damaligen Ansätze weiterentwickelt hätten. Die nicht von uns verschuldete Entwicklung des Verhältnisses zwischen Weißen und Farbigen seit dem Weltkriege zwingt auch uns heute zu einer neuen Besinnung auf die Aufgaben weißer Kolonisation in Übersee. Dabei erweisen sich die Erkenntnisse der nationalsozialistischen Weltanschauung über Rasse und Volkstum als außerordentlich fruchtbar. Es ist **das Verdienst Beckers, den Erziehungsfragen in der Kolonialpolitik in vorbildlich wissenschaftlicher Weise** nachgegangen zu sein. Wir hoffen zuversichtlich, daß die Ergebnisse bald in der Wirklichkeit eigener deutscher Kolonien überprüft und ausgewertet werden können.

Das Soldatenlied in der Volksschule

Von Walter Diekermann

Soldatische Gesinnung ist ein Grundzug deutschen Wesens. Wir Erzieher können immer wieder bei unsern Jungen und in gewissem Umfange auch bei unsern Mädeln beobachten, wir stark sich dieser Wesenszug schon in frühster Jugend bemerkbar macht. Mit welcher Begeisterung wird „Soldat" gespielt, mit welcher Anteilnahme bei Manöver und Einquartierung Tun und Lassen

der Soldaten beobachtet und miterlebt; mit welch glühendem Eifer betrachten die Jungen ausgestellte Beutestücke und wie „sachverständig" urteilen sie über Uniformen, Kampfgeräte u. dgl. Mit welchem Ernst sind selbst unsere Mädchen dabei, wenn es gilt, Flugzeugmodelle zu basteln oder in der Zeichenstunde Symbole der Wehrmacht darzustellen. Kurz, alles, was mit dem Soldatenleben zusammenhängt, ist der lebendigsten Anteilnahme unserer Jugend sicher. Wir Erzieher fördern bewußt diese Neigung, in der wir einen wesentlichen Zug nationalsozialistischer Geisteshaltung sehen, die zu wecken und zu fördern unsere Aufgabe ist.

Unter den Bildungsmitteln, die wir in den Dienst dieser Aufgabe stellen, nimmt das deutsche Volkslied, insbesondere das deutsche Soldatenlied, eine hervorragende Stellung ein. Seine Pflege gewinnt erhöhte Bedeutung in einer Zeit wie jetzt, in der die gesamte Kraft des deutschen Volkes für die Befreiung aus unwürdiger und unerträglicher Einengung seiner Lebensrechte und für die Gestaltung einer freien und friedlichen Zukunft eingesetzt wird.

Den Begriff „Soldatenlied" wollen wir bei unserer Betrachtung nicht einengen durch Beschränkung auf jene Lieder, die vom Beruf des Soldaten als solchen sprechen, sondern wollen alle jene Lieder berücksichtigen, die heute in Front und Heimat als Ausdruck kämpferischer Lebenshaltung lebendig sind und von unserer Jugend besonders gern gesungen werden.

Eine methodische Bemerkung sei vorausgeschickt. Die Mehrzahl der Lieder ist unserer Jugend vom Singen in den Formationen und vom Rundfunk her bekannt. Mit dem Text hapert es jedoch gewöhnlich. Er wird an die Tafel geschrieben oder in die von den Kindern angelegten Textbücher diktiert. Ist das Lied für die Kinder gänzlich unbekannt, so wird es zweckdienlich nach Text und Melodie an die Tafel geschrieben. Selbst wenn Klassen keine großen Kenntnisse im Notensingen haben, sollten sie beim Einüben doch immer die Noten vor Augen haben. Selbstverständlich kommt ein buchstabiermäßig mühseliges Herausklauben der Melodie aus den Noten nicht in Frage. Oft wird ja einigen Kindern der Klasse die Melodie bekannt sein. Sie singen sie dann der Klasse abschnittsweise vor. Ist das Lied allen Kindern unbekannt, spielt oder singt der Lehrer das Lied — nachdem der Text gründlich besprochen ist — vor. Gehörsmäßige Einübung nach dem Notenbild! — Wir würden den Kindern die Freude an dem Liede und den Liedern ihr zündendes Leben nehmen, wollten wir sie zu Notenübungen herabwürdigen.

Im folgenden seien nun einige Lieder angeführt, die sich in Front und Heimat gleicher Beliebtheit erfreuen. Wir beschränken uns bei dieser kleinen Auswahl auf das textlich und musikalisch Wertvollste im Sinne einer wehrgeistigen Erziehung. Das ausgesprochene Liebeslied — wir denken dabei an die vielen Mädchennamenlieder — bleibt aus diesem Grunde unberücksichtigt. Damit soll selbstverständlich kein Werturteil über diese Lieder ausgesprochen werden, die als Mittel seelischer Entspannung natürlich auch ihre Bedeutung für den Soldaten haben.

Und noch eins. Wenn unsere tapferen Feldgrauen heute so viel und freudig singen, so darf neben HJ., SA. und Arbeitsdienst auch die deutsche Schule ein gewisses Maß von Verdienst daran für sich in Anspruch nehmen. Das Singen in der Schule hat immer wieder, auch in den schwersten Zeiten, dem deutschen Lied den Weg ins Volk gebahnt und seine Singefreudigkeit wachgehalten. Die singende Front beweist, daß der deutsche Erzieher auch auf diesem Gebiet seine Schuldigkeit voll und ganz getan hat. Von berufenster Seite wird das bestätigt. Der verdienstvolle Musikwissenschaftler und Volksliedforscher an der Universität Freiburg im Breisgau, Prof. Dr. Müller-Blattau, zur Zeit Hauptmann im Felde, veröffentlichte in der Wochenzeitung „Das Reich" vom 11. August 1940 einen Artikel „Das Soldatenlied im Felde", in dem es an einer Stelle heißt: „In der Liedpflege hat ein deutscher Stand wieder seine alte Trefflichkeit bewährt: der deutsche Lehrerstand. Er ist, ohne Unterschied der Lebensalter, der beste Sachwalter des Liedes im Heer. In dem Singleiterlehrgang unserer Division waren von 60 Teilnehmern (je einer für jede Kompanie) 75% Lehrer. Sie werden auch bei der großen Aufgabe des Sammelns und Sichtens des neuentstandenen Liedgutes die besten Helfer sein." —

Unter den für das ganze Reichsgebiet nach Text und Melodie vom Reichserziehungsministerium einheitlich festgelegten „Kernliedern" findet sich eine ganze Reihe wertvoller Soldatenlieder, deren sichere Kenntnis nach achtjährigem Besuch der Volksschule verlangt wird: Es leben die Soldaten — Ich habe Lust, im weiten Feld — Jetzt müssen wir marschieren — Ich hatt' einen Kameraden — Jetzt trag die Trommel vor uns her — Lasset im Winde die Fahne wehn — Nach Ostland geht unser Ritt — Nun laßt die Fahnen fliegen — Still vom Sturm der Kanonaden — Vivat, jetzt gehts ins Feld — Wer jetzig Zeiten leben will — Wir traben in die Weite.

Im Zusammenhang mit den kriegerischen Ereignissen des letzten Jahres haben insbesondere zwei Lieder eine überragende Bedeutung gewonnen: Das „Engellandlied“ von Hermann Löns in der Vertonung von Herms Niel und das „Frankreich-Lied“ von Heinrich Anacker: „Kamerad, wir marschieren im Westen“, ebenfalls vertont von Herms Niel. Beide Lieder haben weit über ihre zeitgebundene Bedeutung hinaus unvergänglichen Wert bekommen. Sie sind klingende Nationalheiligtümer unseres Volkes geworden. Unsere Jugend wird sie auch später immer wieder und wieder singen, wenn die Erinnerung an die heroischen Ereignisse unseres gewaltigen Freiheitskampfes in ihnen wachgerufen wird.

In dem Soldatenliederbuch „Morgen marschieren wir“, das Hans Baumann im Auftrage des Oberkommandos der Wehrmacht herausgegeben hat (Verlag Voggenreiter, Potsdam), steht das bei der Truppe gern gesungene und von unserer Jugend begeistert aufgenommene:



1. Im gan-zen Land mar-schie-ren nun Sol-da-ten, Helm und Ge-weh-re be-reit, usw.

Singende Soldaten auf dem Marsche reihen gern mehrere Lieder aneinander. Der Grund ist einfach. Die Lieder sollen recht lang sein, dürfen aber textlich keine zu großen Anforderungen an das Gedächtnis stellen. Am willkommensten als Anhänge sind Lieder, die gewissermaßen als Kehrreim immer den gleichen Wortlaut bringen. Wir erinnern uns an das meistgesungene Lied des Weltkrieges „Ich hatt' einen Kameraden“ mit dem Refrain „Gloria“ und „Die Vöglein im Walde“. Diesmal sind es die „Blauen Dragoner“, die mit gleichbleibendem Kehrreim gesungen werden. Nach den Aufzeichnungen von Carl Clewing in seiner vorzüglichen Sammlung „Lieder der Luftwaffe“ (Verlag Chr. Friedr. Vieweg, Berlin) und nach der nur unwesentlich abweichenden Notierung Josef Müller-Blattaus wird wie folgt gesungen:

1. Die blau-en Dra-go-ner, sie rei-ten mit klin-gen-dem Spiel durch das

Tor. Fan-fa-ren sie be-glei-ten hell zu den Dü-nen em-por.

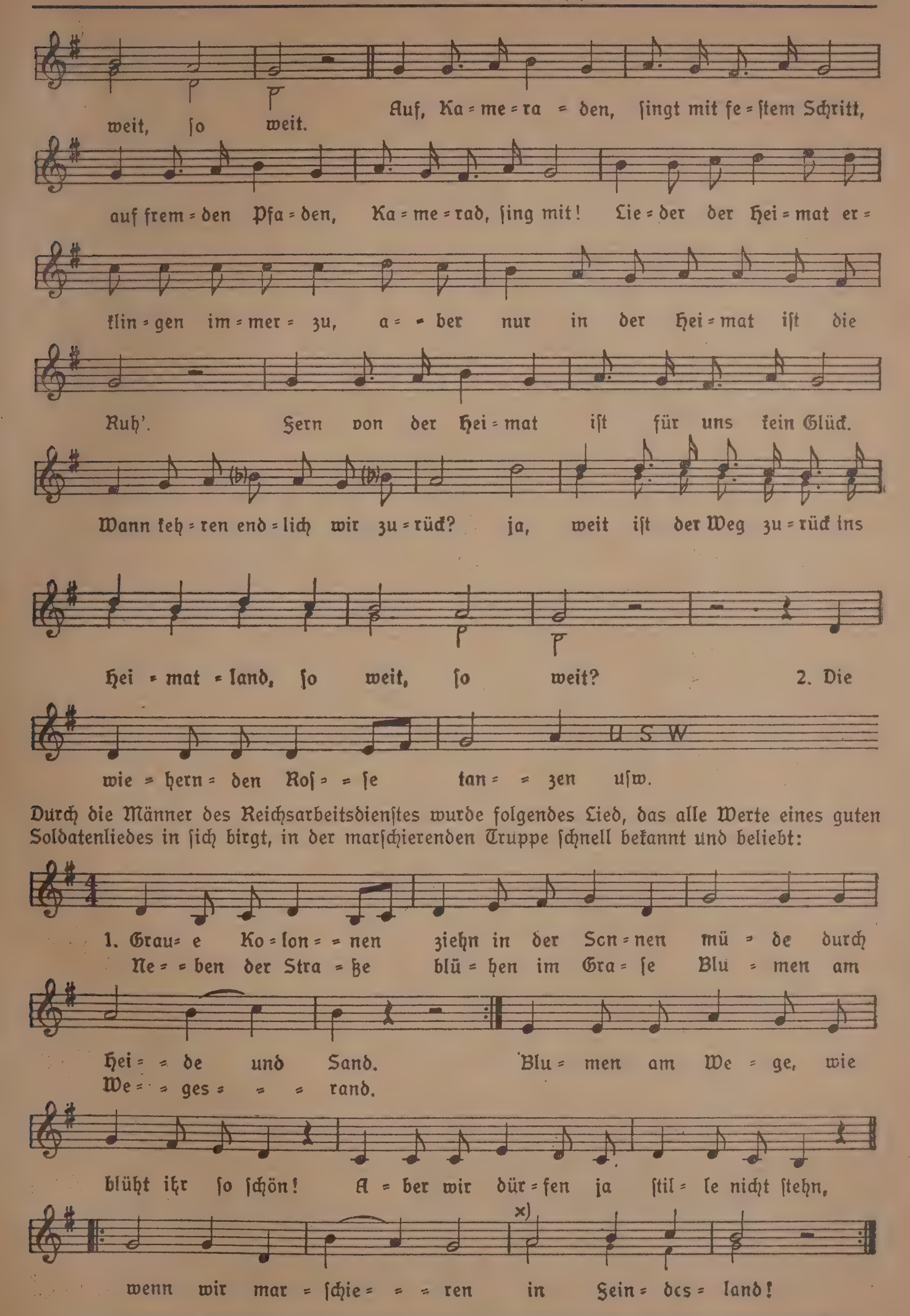
Kehrreim

Weit ist der Weg zu-rück ins Hei-mat-land, so weit, so weit.

Dort bei den Ster-nen ü-berm Wal-des-rand grüßt die neu-e

Zeit. je-der bra-ve Mus-ke-tier sehnt heim-lich sich nach

ihr. ja, weit ist der Weg zu-rück ins Hei-mat-land, so



Durch die Männer des Reichsarbeitsdienstes wurde folgendes Lied, das alle Werte eines guten Soldatenliedes in sich birgt, in der marschierenden Truppe schnell bekannt und beliebt:

x) Die kleinen Noten sind bei der Wiederholung zu singen, sind also keine zweite Stimme!

Es ist entnommen der oben bereits genannten Sammlung „Morgen marschieren wir“ (Verlag Voggenreiter, Potsdam). Dort sind auch die beiden übrigen Strophen zu entnehmen. Die Worte schrieb Götz von Overland, die Weise Joachim Kluge.

Als Trio eines beliebten Marsches von Robert Küssel — Worte von Goetz Otto Stoffregen — wird von allen Formationen gern gesungen:

1. Was un = sre Vä = ter schu = = sen, ward al = = so = bald ver = tan, der Füh = rer hat ge = ru = = sen, wir fol = gen Mann für Mann. Wohl = = an, wohl = an, du jun = = ges Blut, jetzt wer = = den wir Sol = = da = = ten, drum Mä = = del, laß dir ra = = = ten, sei kei = = nem an = = dern gut.

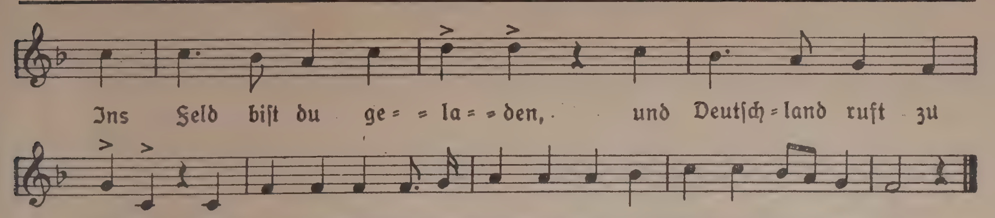
Lied und Marsch sind Eigentum des Beboton-Verlages G.m.b.H., Berlin. Das vollständige Lied ist auch abgedruckt in der bekannten Sammlung aus dem Verlag Schott-Mainz „Das neue Soldaten-Liederbuch“.

Noch zwei wegen ihres künstlerischen und praktischen Wertes sehr geschätzte Lieder seien hier genannt: „Morgen marschieren wir in Feindesland“ in der Vertonung von Hanns Heeren und „Flieg, deutsche Fahne, flieg“, Worte von Hans Jürgen Nierentz, Musik von Heinrich Steiner. Auf den Abdruck kann an dieser Stelle verzichtet werden, da beide Lieder in vielen Liederbüchern, auch in den neueren Schulliederbüchern stehen.

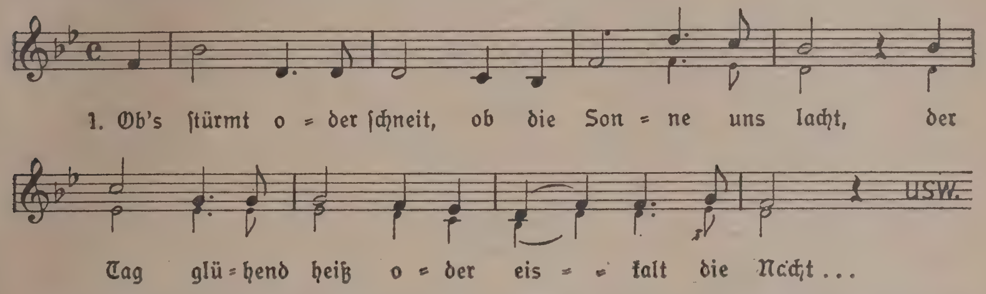
Als Abschluß dieser Gruppe von Liedern — Lieder der marschierenden Truppe — sei das bei aller Schlichtheit der Form ausdrucksstarke Lied „Kamerad, komm mit!“ gebracht, das der interessanten Sammlung „Das Lied der Front“, Verlag Georg Kallmeyer, Wolfenbüttel, entstammt. Das Heft — inzwischen ist eine zweite Folge erschienen — enthält eine Reihe der schönsten Lieder, die von unsern Soldaten an der Front neu geschaffen und vom Deutschen Rundfunk in der Sendereihe „Neue Soldatenlieder“ bekannt gemacht wurden. Diese Lieder müssen als einzigartiges Dokument schöpferischer Volkskraft angesehen werden. — Die Worte zu dem unten angeführten Liede stammen von Unteroffizier J. M. Heinen, die Weise schuf Soldat Josef Michels. Entstehungsjahr ist 1939.
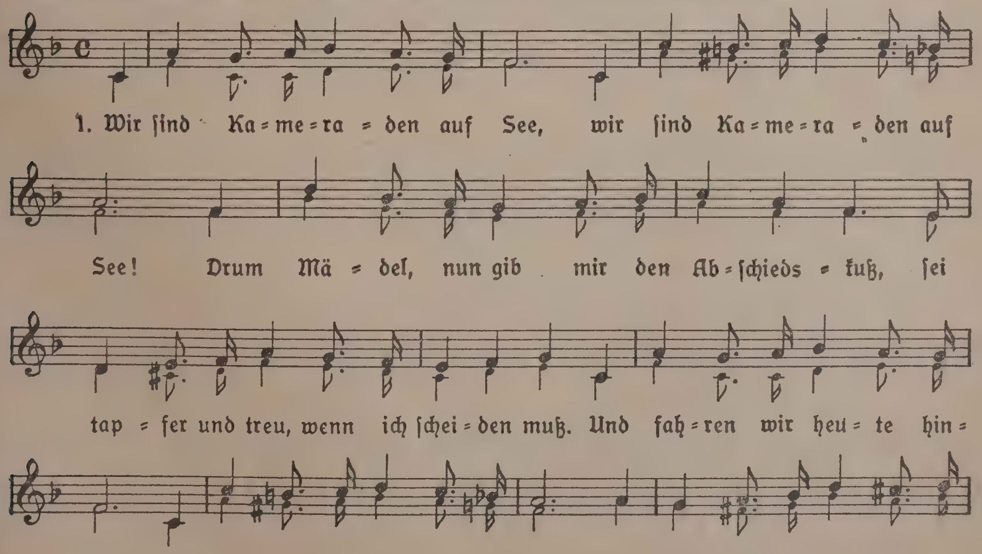


In Schritt und Tritt, Ka = me = rad, komm mit, dein Blei = ben ist nicht hie.
Vor = wärts den Blick, schau e nicht zu = rück, du vier = te Kom = pa = nie.

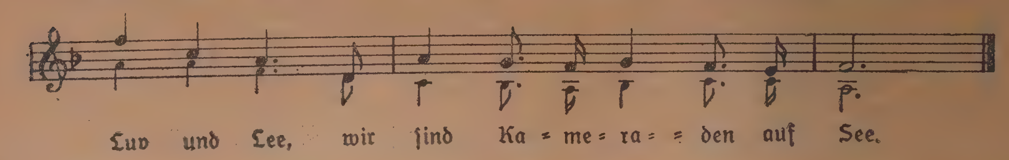


Bei unseren motorisierten Truppen gilt als eines der beliebtesten das Panzerlied „Ob' stürmt oder schneit" — Worte Goetz Otto Stoffregen, Weise Robert Küssel — das wir nach obengenannter Sammlung „Das neue Soldaten=Liederbuch", Verlag Schott, Mainz, ins der dort aufgezeichneten zweistimmigen Fassung wiedergeben:



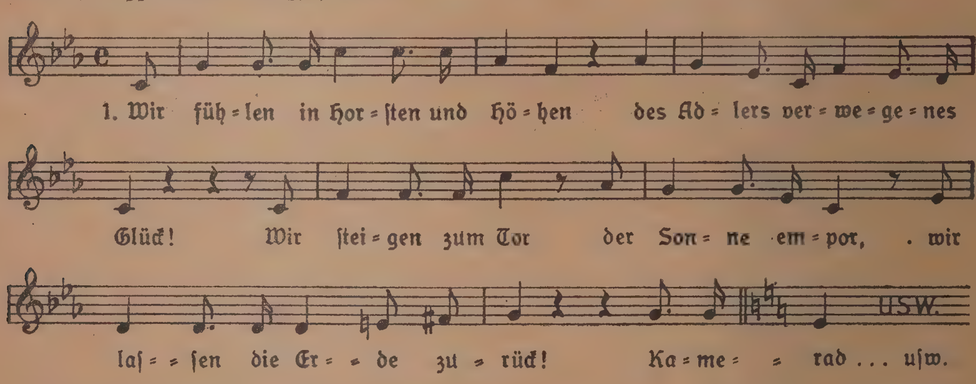
Aus der großen Reihe der Matrosenlieder dürften als bekannt vorausgesetzt werden: Wer geht mit, juchhe — Lustig ist's Matrosenleb'n — Heute an Bord — Wir lieben die Stürme, die brausenden Wogen — Winde wehn, Schiffe gehn — Der mächtigste König im Luftrevier — Leise über sanfte Wogen. Als neueres Matrosenlied, das seiner eingänglichen Melodie wegen sehr schnell beliebt geworden ist, bringen wir hier das im Echo=Musikverlag, Berlin, erschienene, ebenfalls von Robert Küssel nach den Worten Goetz Otto Stoffregens vertonte „Kameraden auf See". Die zweistimmige Fassung und die 1. Strophe entnehmen wir der bereits mehrmals genannten Sammlung aus dem Schott=Verlage „Neues Soldaten Liederbuch":





Bei unserer Flugwaffe als dem zeitlich jüngsten Wehrmachtsteil kann man naturgemäß noch nicht von einer Liedtradition sprechen wie bei Heer und Marine. Dennoch gibt es bereits eine große Anzahl von ausgezeichneten Liedern, deren Entstehungszeit vereinzelt bis in die Zeit des Weltkrieges zurückreicht. So jung die Flugwaffe ist, so groß ist die Zahl der neuentstandenen Lieder für Flieger. Man kann das nur erklären einmal aus der begeisterten Hingabe der jungen Generation an den Fluggedanken, zum andern vielleicht aus dem physiologisch irgendwie begründeten Zusammenhang zwischen Fliegen und Singen.

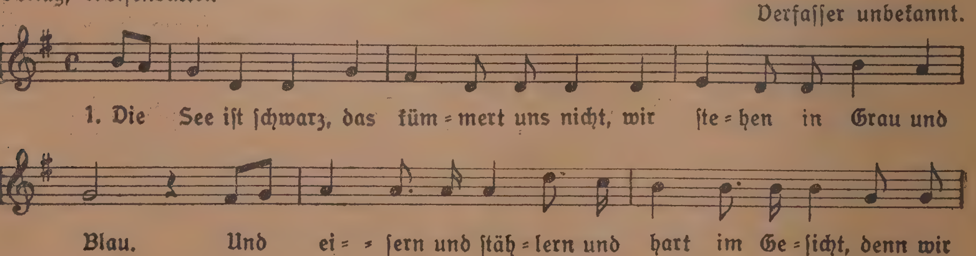
Zunächst sei ein Lied genannt, das kaum wie ein anderes in den Herzen unserer Jugend begeisterten Widerhall gefunden hat: „Bomben auf Engelland". Wohl selten hat ein Lied dem Fühlen und Denken von Millionen so treffenden Ausdruck zu geben vermocht wie dieses. Sein packender Rhythmus und seine bezwingende Melodik sprühen wie von unbezähmbarer Kampfesfreude. Auf den Abdruck des ganzen Liedes kann hier wohl verzichtet werden, da es als bestens bekannt vorausgesetzt wird. Nur der Anfang sei notiert, der von unserer Jugend nicht immer ganz richtig gesungen wird. Die Worte schrieb Wilhelm Stoeppler, die Musik Norbert Schultze. Die Notierung geschieht hier nach Blatt 8/9 „Volksliedsingen im Schulfunk der deutschen Sender", Voggenreiter-Verlag, Potsdam.

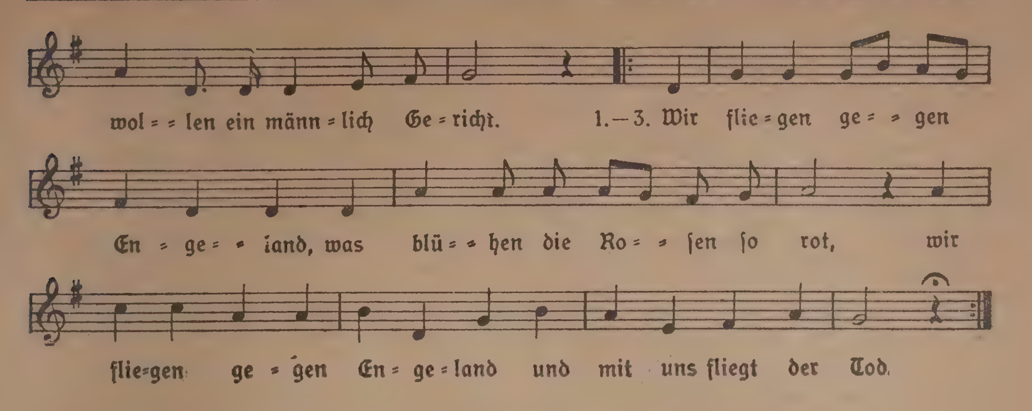


Als klassisch schönes Fliegerlied muß ferner angesprochen werden: „Wir fliegen durch silberne Weiten", Dichtung von Josef Buchhorn, Weise von Erich Buder. Dieses Lied wird von unserer Jugend ebenfalls mit größter Begeisterung gesungen. — Das Lied ist Eigentum des Musikverlages Sanssouci, Berlin-Wilmersdorf. Von dort ist auch die Ausgabe für Klavier zu beziehen.

Abschließend seien noch zwei schöne Fliegerlieder genannt: „Brach einem Adler die Schwinge im Flug" (Untertitel: „Der deutschen Mutter"), ein ernstes, gehaltvolles Lied und das „Kampflied der Seeflieger", das wir mit der 1. Strophe hier folgen lassen. Beide Lieder sind entnommen der oben bereits genannten Sammlung „Das Lied der Front", Georg Kallmeyer-Verlag, Wolfenbüttel.

Verfasser unbekannt.





Warum Vollkornbrot?

Von Friedrich Wolter

Vorbesinnung

Wir beurteilen unsere Nahrungsmittel nach Aussehen, Geschmack, Aroma, Brennwert, Eiweißgehalt, Verdaulichkeit, Sättigungswert.

Wir überlegen, wie unsere Nahrung beschaffen sein soll, wenn wir mit ihr „zufrieden" sein sollen, sie für „gut" halten. Dabei stellen wir fest, daß im Gegensatz zu unseren Vorfahren eine Verschiebung von der Seite der reinen Nahrungsmittel auf die Seite der Genußmittel stattgefunden hat.

Welche Beurteilung überwiegt beim Städter, welche beim Bauer?

Jeder der oben genannten Gesichtspunkte bei der Beurteilung ist für sich allein einseitig und falsch. Nachweis an Beispielen.

Wir stellen als Aufgabe der Ernährung heraus: Sie soll den Menschen, das Volk und die Rasse nicht nur erhalten, sondern auch mehren und leistungsfähiger machen.

Zielfrage

Wird unser Hauptnahrungsmittel — Brot — diesen Forderungen gerecht?

Gedankengang

Geschichtlicher Rückblick: Die Samen sind sehr nährstoffreich und verderben nicht leicht, können also zur Überbrückung von Notzeiten gespeichert werden. Im Anfang wurden sie wahrscheinlich roh, später geröstet genossen. In diesem Zustande ließen sie sich leichter zu Schrot oder grobem Mehl zerstampfen oder zerreiben. Mit Hilfe von Wasser oder Milch wurden aus dem zerriebenen Korn fingerdicke Scheiben geformt und auf heißen Steinen — oft noch in Blätter eingehüllt — mit glühender Asche bedeckt oder unter einfachsten Backhauben gebacken. (Im einfachen Versuch nachahmen!) Das ungesäuerte Fladengebäck war da. Als wasserarmes Gebäck war es lange haltbar, wenn es trocken aufbewahrt wurde. Vgl. Knäckebrot!

Brot ist im Gegensatz dazu lockerer und von Lufträumen durchsetzt, weil der Teig Gärungserreger enthält, nämlich Hefe oder Sauerteig, d. h. Hefe mit Milchsäurebakterien.

Die Kunst des Brotbackens besteht darin, den Teig so zähe zu machen, daß die bei der Gärung entstehende Kohlensäure nicht entweichen kann. Die Zähigkeit verdankt der Teig der Quellungskraft seiner Eiweißkörper.

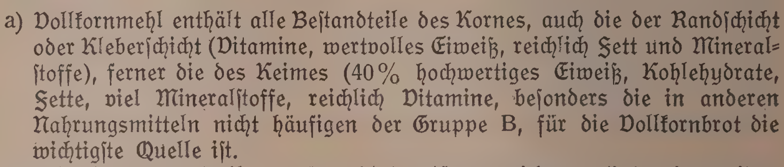
Versuch: Roggen= und Weizenmehl liefern zähen Teig, aber nicht Hafer=, Gersten=, Mais= oder Reismehl. Daraus folgt, daß man wohl aus allen Mehlen Fladen, aber nicht Brot backen kann.

Die Kunst des Brotbackens ist bei allen Völkern, die Brotgetreide bauten, alt. Das frühere Brot unterschied sich aber wesentlich vom heute üblichen, besonders vom Stadtbrot. Es war dunkles Brot. (Weizenbrot wurde in geringerer Menge genossen.)

Vollkornbrot und Feinbrot.

Wir betrachten einen Längsschnitt durch ein Roggenkorn. Vgl. Abbildung. Wir zerstampfen Getreidekörner im Mörser oder in der Reibschale, blasen die Schalen heraus und zerreiben die übrigen Teile recht fein. Befeuchten wir unser Mehl, so erscheint es nie weiß, sondern nur grau. Zerreiben wir nur das Kerninnere, so erhalten wir weißeres Mehl.

Wie unterscheiden sich das graue Mehl aus dem ganzen Korn und das weiße Mehl aus dem Mehlkern? Darüber gibt zunächst die Zeichnung Auskunft.



a) Vollkornmehl enthält alle Bestandteile des Kornes, auch die der Randschicht oder Kleberschicht (Vitamine, wertvolles Eiweiß, reichlich Fett und Mineralstoffe), ferner die des Keimes (40% hochwertiges Eiweiß, Kohlehydrate, Fette, viel Mineralstoffe, reichlich Vitamine, besonders die in anderen Nahrungsmitteln nicht häufigen der Gruppe B, für die Vollkornbrot die wichtigste Quelle ist.

b) Alle diese Bestandteile — oft 30% des Korngewichts — sind beim weißen Feinmehl entfernt worden und als Kleie ins Viehfutter gewandert. Das Feinmehl besteht nur aus Stärke und nicht hochwertigem Eiweiß und ist viel ärmer an Mineralstoffen, enthält überdies fast gar keine Vitamine.

1\. Keim
2\. Mehlkörper
3\. Kleberschicht
4\. Samenschale
5\. Fruchtschale

Damit ist das Urteil über das Feinmehl mit seinen gesundheitlichen Nachteilen gesprochen.

Warum gibt es in der Stadt so selten richtiges „Bauernbrot“?

Das ganze Korn ist an der Luft jahrelang haltbar; es lebt und atmet. Nach der Zerkleinerung verliert es seine Lagerfähigkeit und verdirbt leicht. Besonders die hochwertigen und empfindlichen Stoffe im Keim zersetzen sich an der allseitig angreifenden Luft und werden ranzig. Versuch!

Der Bauer verbäckt darum nur frischgemahlenes Mehl, nicht Lagerware. Für die Stadt mit ihren Menschenmassen ist die Verwendung von Lagerware bequemer (aber nicht besser!). Darum hat man die leichtverderblichen Teile des Keimes vor dem Mahlen entfernt und das Brot entwertet.

Einwände und Fragen.

1. Die Kleie geht ja nicht verloren, sondern wird durch Verfütterung in tierisches Fleisch und Fett umgewandelt.

   Untersuchungsergebnisse: 1 Ztr. zu Brot verbackene Kleie ergibt viermal soviel Wärmeeinheiten als die gleiche zu Futter verwendete Menge.

   Bei einer Ernte von 9 Mill. t Roggen und Weizen wurden in einem Jahre 2,7 Mill. t als Kleie abgeschieden. Das darin enthaltene Eiweiß könnte den gesamten Eiweißbedarf von 6 Mill. Menschen decken.

2. Das Eiweiß der Kleie im Vollkornbrot ist nicht verdaulich.

   Umfangreiche Untersuchungen an Menschen beweisen eine Verwertung zu etwa 70%. — Der Tierversuch bewies, daß Mäuse, die nur Vollkornbrot und Wasser erhielten, nach einem Jahre völlig gesund und gut ernährt waren. Tiere, die nur Weißbrot erhielten, starben nach 6 bis 16 Wochen. Ähnliche Ergebnisse hatte man bei Hunden.

   Sogar der Zellstoff ist nicht überflüssig. Er quillt, füllt den Darm und regt seine Bewegungen an, verhütet also Darmträgheit. Natürlich müssen die Verdauungswerkzeuge erst daran gewöhnt werden.

3. Was ist reiner?

   Wir dürfen nicht das gesundheitsschädliche „Weltkriegsbrot“ aus schlecht oder gar nicht gereinigtem Getreide mit reichlichem Zusatz von Kartoffeln usw. und dunkles Vollkornbrot verwechseln. Weiß ist nicht gleichbedeutend mit rein. Man kann dunkles Mehl auf chemischem Wege bleichen und tut es auch, nicht zum besten der Gesundheit.

   Versuch: Bleichen mit Dämpfen von schwefliger Säure im geschlossenen Gefäß.

4. Was ist schmackhafter?
   Kostproben zeigen: Weißes Brot schmeckt fade und erzeugt Bedürfnis nach Würze, nach Fleischzugaben usw. — Vollkornbrot in richtiger Zubereitung schmeckt kräftig würzig.
5. Was sättigt mehr?
   Versuche an Soldaten und Kindern ergaben, daß vom Vollkornbrot geringere Mengen zur Sättigung nötig sind.
   Anregung zur Nachprüfung. (Ausreichende Anlaufzeit berücksichtigen!)
6. Was ist gesünder?
   Vgl. auch oben. Vollkornbrot hilft zur Beseitigung der Stuhlverstopfung, trägt zur Gesunderhaltung der Zähne bei, kann Beriberi heilen. Tierversuche zeigten, daß bei Zusatz von Weizenkeimen Ernährungsstörungen und Stoffwechselkrankheiten sofort behoben wurden.
7. Was gehört zur richtigen Brotbereitung?
   a) Gute Reinigung des Korns.
   b) Mahlen ohne Erhitzung über 50° (sonst Zerstörung wertvoller Stoffe).
   c) Nur frisches Mehl verbacken.
   d) Bei der Teigbereitung muß durch genügend Wasser und längere Teigführung für gute Quellung und Lösung gesorgt werden. Zu starke Säuerung ist zu vermeiden.
   e) Gut durchgebacken. (Darum kleinere Brote oder Flachbrote.)

Ausklang

Im Getreidekorn sind alle stofflichen Bestandteile mit der Sonnenenergie zu einer natürlichen Einheit verbunden, die auch für die Ernährung besonders günstig ist und die wir darum nicht zerstören sollen. Körnerfrüchte sind unsere vielseitigste und wertvollste Nahrung und weisen die notwendigen Nährstoffe im günstigsten Verhältnis auf, wenn sie in ihrer Gesamtheit verzehrt werden.

Kolonialbücher für Jungen und Mädchen der Volksschule

Von Willi Walter Puls

Das nachfolgende Verzeichnis kann bei der Fülle der neuerscheinenden kolonialen Jugendbücher keinen Anspruch auf Vollständigkeit erheben. Es ist zusammengestellt auf Grund eigener Kenntnis und Erprobung der Bücher und, wo diese nicht ausreichte, habe ich den Rat einer Büchereileiterin an einer großen städtischen Jugendbücherei eingeholt. Bekannte Werke der Kolonialliteratur, wie die von Hans Grimm, sind nicht aufgeführt. Der Erzieher wird sie kennen und wissen, welchen seiner Jungen und Mädel er diese Kost schon zumuten kann. Wenn nichts Besonderes vermerkt, sind die Bücher für Jungen und Mädchen zwischen 12 und 14 Jahren geeignet. Bei Werken, die ausgesprochen für Mädchen bestimmt sind, steht ein M., bei solchen für Jungen ein J., Bücher, für die eine gewisse Reife erforderlich ist, sind mit R. bezeichnet. Für die Preise kann keine Gewähr übernommen werden.

Abgeschlossen 11. 1. 1941

Bayer, Maximilian, Die Helden der Naukluft. L. Voggenreiter, Potsdam. Geb. RM 3,50. Der Kampf der Schutztruppe in Südwest.

Berger, Arthur, Jochen Petersens Afrikafahrt. Jagd- und Kriegserlebnisse eines jungen Deutschen in Deutsch-Ostafrika. R. Voigtländer, Leipzig. Spannende Erlebnisse.

Berger, Arthur, Im Zauberbann des Kilimandscharo. Meidinger, Berlin. Lw. RM 4,80. Erlebnisse eines deutschen Jungen in Afrikas Wunderwelt.

Breuel, Max, Kampf im Urwald. Von Urwaldgöttern und Schicksalen deutscher Pflanzer und Soldaten in Kamerun. Julius Klinkhardt, Leipzig. Mehrfarbiger Pappband RM 2.80. Sechs packende Erzählungen.

Eckenbrecher, Margarethe v., Was Afrika mir gab und nahm. Erlebnisse einer deutschen Ansiedlerfrau in Südwestafrika. S. Mittler u. Sohn, Berlin. RM 6,80. Eigenes Erleben der Verfasserin, die bis vor wenigen Jahren an der deutschen Schule in Windhuk unterrichtete, in Vor- und Nachkriegszeit. — MR.

Frenssen, Gustav, Peter Moors Fahrt nach Südwest. Ein Feldzugsbericht. Grote Verlag, Berlin 1933. RM 2,85. Der Dichter schrieb diesen Roman nach den Berichten eines seiner Landsleute, der als junger Soldat in der Schutztruppe gegen die Witboys gekämpft hatte.

Heiß war der Tag. Das Kolonialbuch für das junge Deutschland. Herausgegeben von Heinrich Pfeiffer. Neufeld u. Henius, Berlin 1933. RM 4,80. Enthält anschauliche Beiträge bekannter Kolonialschriftsteller: u. a. Lettow-Vorbeck, Reiter Feldmann; Allmaras, Ich baue 2000 km Eisenbahn (Erlebnisse des ehemaligen Reichskommissars für die ostafrikanischen Eisenbahnen); Paul Ritter, Abenteuer in der Omaheke; Tom v. Prince jr., Über meinen Vater.

Henne, Hans, Urlaub in Afrika. In „Bücher der Jungen". Loewes Verlag, Stuttgart 1939. RM 1,40. Lebhaft geschriebene Jungengeschichte. — R.

Kaempffer, R., Farm Trutzberge. Westermann, Braunschweig 1937. RM 3,80. Leben auf einer deutschen Farm in Deutsch-Südwest.

Koenig, Harry, Heiß Flagge! Deutsche Kolonialgründungen der SMS. Elisabeth. R. Voigtländer, Leipzig 1934. RM 4,80. Erlebnisse eines deutschen Marineoffiziers in Afrika und der Südsee in den achtziger Jahren des vergangenen Jahrhunderts. — J.

Lettow-Vorbeck, Paul v., Heia Safari. Koehler, Leipzig. RM 4,80. Die Heldentaten der Schutztruppe in Ostafrika für die Jugend erzählt.

Loof, M., Tufani, Sturm über Deutsch-Ostafrika. Bernard u. Graefe, Berlin W 68, 1936. RM 4,75. Der Kommandant des Kreuzers „Königsberg" erzählt von der Fahrt nach Deutsch-Ost, dem Kampf des Kreuzers gegen die Engländer und der Teilnahme der Schiffsbesatzungen an dem Kampf der deutschen Schutztruppe. — J.

Mader, Friedrich Wilhelm, Die Helden von Ostafrika. Union Deutsche Verlagsanstalt, Stuttgart. 1. Am Kilimandscharo. Abenteuer und Kämpfe in Deutsch-Ostafrika. 3. Aufl., 1927. RM 4,80. — 2. Vom Pagani zum Rowuma. Kämpfe und Jagdabenteuer in Deutsch-Ostafrika. 3. Aufl., 1928. RM 4,80. — 3. In unbekannte Fernen. 2. Aufl., 1928. RM 4,80. — RJ.

Mattenklodt, Wilhelm, Verlorene Heimat. Als Schutztruppler und Farmer in Südwest. P. Parey, Berlin 1928. RM 7,—. Abenteuerliche Erlebnisse während des Weltkrieges auf der Flucht vor den Feinden in Südwest und Portugiesisch-Afrika. — RJ.

Maywald, Fritz, Die Eroberer von Kamerun. Stollberg, Berlin 1933. RM 3,20. Lebendig geschriebene Einführung in die Geschichte der Kolonie und die Leistungen der deutschen Kolonialpioniere. — R.

Maywald, Fritz, Südwest und seine Helden. Stollberg, Berlin 1934. Anschauliche Darstellung des Landes und der Vorkämpfer unserer kolonialen Herrschaft in Südwest. — R.

Morstatt, Else, Marie Rose, ein Frauenschicksal in Deutsch-Ostafrika. 2. Aufl von „Ein weißer König". Neumann, Neudamm 1930. RM 2,50. Jungmädchenschicksal der Vorkriegszeit, allmähliches Reifen bei der Arbeit in der Kolonie und den Notzeiten des Weltkrieges. — M.

Morstatt, Else, Heiners Fahrt nach Afrika. Heiner erobert sich eine neue Heimat bei deutschen Kolonisten. Meidinger, Berlin 1934. RM 4,80. Ein elternloser Junge findet Aufnahme bei einer deutschen Kolonistenfamilie in Ostafrika.

Nieß, Hermann, Durst. Erzählung aus Deutsch-Südwest. Bertelsmann, Gütersloh (Bunte Jugendbücherei) 1939. RM 0,50. Guter Klassenlesestoff.

Pentzel, Otto, Buschkampf in Ostafrika. Thienemann, Stuttgart 1939. RM 2,40. Erlebnisse eines an der Grenze des Schutzgebietes wohnenden Pflanzers beim Ausbruch des Weltkrieges und sein Kampf unter Lettow-Vorbeck.

Petersen, Erich Robert, Trommeln rufen durch Kamerun. Kriegsbilder aus Busch und Savanne. Thienemann, Stuttgart 1938. RM 1,60. Der Verfasser war selbst lange Zeit als Pflanzer in Kamerun tätig und schreibt in fesselnder Weise von der Zeit vor dem Weltkriege und den heldenhaften, noch viel zu wenig bekannten Kämpfen der Kameruner Schutztruppe.

Petersen, Erich Robert, Durch Busch und Blockade. Kriegsfahrten Kameruner Schutztruppler. Thienemann, Stuttgart 1933. RM 2,—. Nach der Kapitulation versuchen Schutztruppler nach Deutschland zu fliehen und werden von den Engländern ergriffen.

Petersen, Erich Robert, Die Gummisucher, aus dem Leben eines Kameruner Pflanzers. Safari-Verlag, Berlin o. J. RM 3,80. Gibt ein gutes Bild vom Leben deutscher Pflanzer in der Vorkriegszeit.

Plüschow, Gunther, Die Abenteuer des Fliegers von Tsingtau! Meine Erlebnisse in drei Erdteilen. Deutscher Verlag Berlin. RM 4,50.

Poeschel, Hans, Ostafrika, Skizzen aus verlorenem Land. Voigtländer, Leipzig 1924. Erlebnisse des Verfassers aus seinen Fahrten als Bezirksrichter durch den Norden des Schutzgebiets. — R.

Pölnitz, Dr. Alb. Frhr. von, Als Kaffeepflanzer in Deutsch-Ost. Erlebnisse 1934—39. v. Hase & Koehler, Leipzig, 1939. RM 4,80. Von der Arbeit eines deutschen Pflanzers in den besten Jahren der Mandatsherrschaft. — R.

Raif, Karl, Kämpfe im Busch, Erlebnisse in Deutsch-Südwest 1915—19. Deutscher Verlag, Berlin 1935. Gehetzt von englischen Truppen jagt R. 20 Monate lang durch den Busch, wird dann in englischen Gefängnissen gequält und kann endlich in die Heimat zurückkehren. — R.

Ritter, Paul, Wie Eugen Frank sich Afrika eroberte. Eine Erzählung aus dem Leben. Stollberg, Berlin. RM 4,80. — R.

Schillings, C. G., Mit Blitzlicht und Büchse. Neue Beobachtungen und Erlebnisse in der Wildnis inmitten der Tierwelt von Äquatorial-Ostafrika. Voigtländer, Leipzig 1924. RM 24,—. Jagderlebnisse und Tierbeobachtungen, mit vielen Bildern. — R.

Schoenhoff, Heinz, Unter dem schwarzen Taschenkrebs. Von Schiffen, Seeräubern, Soldaten in einer fernen Kolonie. Union Deutsche Verlagsanstalt, Stuttgart o. J. RM 3,80. Fesselnde Erzählung aus den Tagen der Kolonialgründung des Herzogs von Kurland, des Schwagers des Großen Kurfürsten, in Westindien und Afrika. — R.

Schreiner, Wilhelm, Im Zauber der Südsee. Thienemann, Stuttgart 1926. — R.

Seiffert, Konrad, Farm Naßlow-Höhe. Volker Verlag 1938. RM 3,80. Schicksale eines Farmers in Deutsch-Südwest. — R.

Steinhardt, Julius, Im Kampf mit Wüste und Steppe. Enßlin u. Laiblin, Stuttgart 1930. RM 2,—. Der Werdegang eines jungen Südwestafrikaners als Robbenjäger, Diamantengräber, Streckenwärter, Brunnenbauer und Farmer.

Thorbecke, Marie Pauline, Häuptling Ngambe. Safari-Verlag, Berlin 1921 RM 2,50. Die Verfasserin hat als Gattin des deutschen Geographen T. an verschiedenen Forschungsreisen teilgenommen und beschreibt sehr anschaulich die Zustände im Inneren Kameruns vor der Errichtung der deutschen Herrschaft und die Sitten und Gebräuche der Eingeborenen. — R.

Trenker, Luis, Leuchtendes Land. (Herausgegeben unter Mitarbeit von Karl Springenschmid.) Eher-Verlag, München 1939. Die Schicksale eines Tiroler Bauernsohnes als Pflanzer in Deutsch-Ostafrika und seine Bewährung im Krieg. Roman. — R.

Unterwelz, Robert, In Tropensonne und Urwaldnacht. Wanderungen und Erlebnisse in Deutsch-Ostafrika. Strecker u. Schröder, 1923. — R.

Unterwelz, Robert, Auf Wildpfaden. Jagdskizzen aus Deutsch-Ostafrika. Eckstein, Leipzig 1922. — R.

Voigt, Bernhard, Du meine Heimat, Deutsch-Südwest. Safari-Verlag, Berlin 1925. RM 6,—. Der Verfasser ist einer unserer besten Jugendschriftsteller auf dem Gebiete der Kolonialliteratur. Er ist selbst lange Jahre in Südwest gewesen und gibt in diesem Buch eine Schilderung des Landes in vielen Bildern von Jagden, Abenteuern und Kämpfen in der Wildnis.

Voigt, Bernhard, Im Schülerheim zu Windhuk. Deutsche Jungen in Steppe und Busch. Safari-Verlag, Berlin 1929. RM 3,80. Wahre Geschichten von Begegnungen mit Raubtieren, abenteuerlichen Jagden, aufständischen Eingeborenen.

Voigt, Bernhard, Der südafrikanische Lederstrumpf. Voggenreiter, Potsdam 1934. Bd. 1—3 je RM 1,80, in einem Band RM 4,80. Der Freiheitskampf der Buren und der Anteil der Deutschen, ausgezeichnet erzählt. — R.

Waterboer, H., Klaus Peters Kampf im Busch von Neuguinea. Franckh, Stuttgart 1939. RM 4,80. Spannende Geschichte aus der Südsee.

Kleinere Schriften für den Schulgebrauch

Kolonialbücherei. Steiniger-Verlage, Berlin. Eine vorzügliche Reihe billiger Hefte (je RM —.20), die unter der Mitwirkung amtlicher Stellen herausgegeben wird. (Vgl. die Besprechung in dieser Zeitschrift, Januarheft 1941, S. 24.)

Aus deutschem Schrifttum und deutscher Kultur. J. Beltz, Langensalza-Berlin. —

Busse-Lange, Aus den Briefen einer deutschen Pflanzersfrau in Deutsch-Ostafrika. (Einfache, lebendige Darstellung der Sorgen und Freuden im Leben eines Kaffeepflanzers und seiner Familie

in den Jahren 1931—34.) RM 0,54. — Rohlfs, Quer durch Afrika. — v. Winterfeldt-Damerow, Wir und unsere Pferde, eine Kriegsfahrt nach Deutsch-Südwest.

Aus weiter Welt. Sammlung herausgegeben von Josef Viera. Enßlin u. Laiblin, Reutlingen. Heft RM 0,20. — Heft Nr. 122: Wissmann. — Nr. 124: Gründung von Deutsch-Südwestafrika. — Nr. 125: Gustav Nachtigal.

Deutsche in aller Welt. Packende Schicksale der deutschen Kolonisation. Neuer Buchverlag, Dresden 1939/40. Jede Nummer RM 0,25. — Nr. 2: H. O. Schoenhoff, Peter Klaussen treckt durch Deutsch-Südwest. Wie ein Deutscher Farmer in Deutsch-Südwestafrika wurde. — Nr. 10: H. O. Schoenhoff, Der Farmer Klaussen sucht neues Land. — Nr. 23: H. O. Schoenhoff, Die Feste Groß-Friedrichsburg. — Nr. 24: Kaempffer, Hendrik Witboy auf Kriegspfad. — Nr. 28: Kaempffer, Des Ersten Tod. Nr. 29: Kaempffer, Des Zweiten Not.

Deutsche Jugend und deutsche Kolonien. Herausgegeben vom Frauenbund der Deutschen Kolonialgesellschaft, Berlin W 35, 1934. Einzelberichte mit zahlreichen Bildern. RM 0,30.

Deutsche kolonisieren. Herausgegeben von Kietz. Hirts Deutsche Sammlung III/7. Hirt, Breslau 1935. RM 0,80. Quellen in guter Auswahl zur Geschichte und Wirtschaft unserer Kolonien bis heute. Gute Bilder.

Deutsche Kraft und deutscher Geist in aller Welt. Sammlung herausgegeben von Müller, Sadowski und Harnecker. — Bd. 1: O. G. Foerster, Auf Vorposten in Urwald und Steppe. Geschichten aus vier Jahrhunderten deutschen kolonialen Heldentums. Verlagsanstalt Kamp, Bochum 1939.

Deutsches Ringen um kolonialen Raum. Lese- und Vortragsstoffe. Herausgegeben im Auftrage des NSLB. Gau Hamburg von O. Hartleb und J. Petersen. Hartung, Hamburg 1936. Jedes Heft RM 0,40. — Heft 1: Der koloniale Gedanke in der Schule. — Heft 2: Das Werden des Bismarckschen Kolonialreichs. — Heft 3: Der Wiederaufbau deutscher Pflanzungswirtschaft in Kamerun.

Deutsches Volkstum in aller Welt. Lese- und Arbeitshefte. Herausgegeben von Karl Götz im Auftrage des NSLB. Gau Württemberg-Hohenzollern, des VDA. und der HJ. Holland u. Josenhans, Stuttgart. Je Heft RM 0,30. Heft 8: Wir trauern um dich, Deutsch-Afrika. Nicht nur dieses Heft, auch die ganze Reihe von 8 Heften ist vorzüglich ausgewählt und sehr brauchbar.

Hillgers Deutsche Bücherei. Hermann Hillgers Verlag, Berlin W 9. Je Band RM 0,20. Herausgegeben vom Deutschen Volksbildungswerk. — Nr. 514: H. v. Wissmann. Nr. 520: Karl Peters. Nr. 522: Die erste deutsche Flotte und die erste deutsche Kolonie (Gr. Kurfürst). — Nr. 529: Gustav Nachtigal. Nr. 622: Die deutschen Kolonien (Klassenlesestoff).

Pferdmenges, Fr., Unsere Kolonien. (Deutsches Erwachen.) Velhagen u. Klasing, Leipzig-Bielefeld.

Puls, W. W., Die deutschen Kolonien. Hermann Hillger Verlag, Berlin W 9. RM 0.20.

Puls, W. W., Unsere Kolonien, eine Auswahl aus der Kolonialliteratur. Velhagen u. Klasings Deutsche Ausgaben Nr. 292. Velhagen u. Klasing, Bielefeld-Leipzig 1941. Ein vielseitiges Bild deutschen Lebens und deutscher Leistung in Übersee.

Schäffsteins Grüne Bändchen. Hermann Schaffstein, Köln a. Rh. Je Band RM 0,45. — v. d. Groeben, Groß-Friedrichsburg. — G. Nachtigal, Reise durch Bagirmi. — M. Bayer, Im Kampf gegen die Hereros. — Richter, Durch Kamerun. — Richter, Deutsche Inseln in der Südsee. — Vollbehr, Im Lande der deutschen Diamanten.

Rundschau

Aus dem Zeitgeschehen

Es ist nichts mit der englischen Hoffnung auf Kriegspause und Kampfruhe und Winterquartiere in diesen ersten Monaten des neuen Jahres: die deutschen Sturzflieger und Bomber hämmern Tag für Tag und Nacht für Nacht auf kriegswichtiges Gebiet der britischen Insel. Unsere Marine zieht den Blockadering enger und versenkt täglich neuen, dem Feinde wichtigen und unentbehrlichen Schiffsraum. Deutsche Flugverbände arbeiten jetzt im Mittelmeer gemeinsam mit den italienischen Bundesgenossen. Die Schlacht um die Herrschaft im Mittelmeer ist im Gange.

Eine neue Begegnung zwischen dem Führer und dem Duce ist ein neuer Beweis für die unlösbare Freundschaft der beiden Völker und für die enge Kampfverbundenheit beider Staaten.

Der letzte Treck aus dem Osten beginnt: 60 000 Deutsche aus Litauen, Lettland und Estland kehren heim; die Umsiedlung wird bis Ende März beendet sein.

Neues aus Schulgesetzgebung und Verwaltung

A. Allgemeines

Der Reichserziehungsminister ist auf seinen Wunsch von seinem Amt als Gauleiter von Südhannover-Braunschweig abgelöst worden. Der neue Gauleiter ist der Stabsführer der HJ. Hartmann Lauterbacher, der vom Reichsleiter für die gesamte Jugenderziehung der NSDAP. Baldur von Schirach in Würdigung seiner Verdienste zugleich zum Ehrenführer der Akademie für Jugendführung in Braunschweig ernannt worden ist.

Der Reichsminister des Inneren hat durch einen Runderlaß zum neuen Jugendarrest Stellung genommen. Der Jugendarrest ist ein Zuchtmittel, aber keine Strafe; es wird deshalb auch die Verhängung des Jugendarrestes nicht in das Strafregister eingetragen und dadurch werden die mit einer Bestrafung oft verbundenen Folgen für das Fortkommen des Jugendlichen vermieden. Bei der Bemessung des Jugendarrestes ist zu berücksichtigen, daß das Höchstmaß von einem Monat bei gerichtlicher Bestrafung auch für Straftaten, die mit Gefängnis bedroht sind, als ausreichende Sühne anzusehen ist; es wird deshalb bei geringeren Verstößen auch ein entsprechend kürzerer Zeitraum bestimmt werden.

Über die Weltgeltung der deutschen Sprache hat der Präsident der Deutschen Akademie grundlegende Ausführungen gemacht. Einst war das Lateinische die Sprache der Bildung, nach der Französischen Revolution das Französische, im Zeitalter der Weltwirtschaft das Englische — im Zeitalter der nationalsozialistischen Revolution bei der Neuordnung Europas müsse diese Rolle der deutschen Sprache zufallen. Dabei werden mithelfen auch die 15—20 Millionen Deutscher, die im Auslande leben; die 80 kulturellen Mittelpunkte in Europa, Amerika und Asien, an denen die Beauftragten der Deutschen Akademie arbeiten, die zahlreichen Veröffentlichungen wie die gesamte wissenschaftliche Forschungsarbeit der Deutschen Akademie.

Hansestadt Danzig. Der Reichsstatthalter in Danzig-Westpreußen hat der Stadt Danzig das Recht verliehen, künftig die Bezeichnung „Hansestadt" zu führen.

Treudienst-Ehrenzeichen an wiederbeschäftigte Ruhestandsbeamte. Die Bearbeitung der Anträge, welche die Verleihung der Treudienst-Ehrenzeichen an die zur Zeit im öffentlichen Schuldienst innerhalb des Gebietes des Altreichs wiederbeschäftigten Ruhestandsbeamten betreffen, soll jetzt in Angriff genommen werden. Diesen ist die Dienstzeit, die sie bis zu ihrem Eintritt in den Ruhestand, sowie die Dienstzeit anzurechnen, die sie seit Beginn ihrer Wiederbeschäftigung zurückgelegt haben.

Die Reichsstelle für Sippenforschung führt künftig die Bezeichnung „Reichssippenamt".

Der Reichserziehungsminister ersucht die Schulen, dafür Sorge zu tragen, daß den Anordnungen gegen Alkohol- und Nikotingenuß der Jugendlichen die erforderliche Aufmerksamkeit zugewendet und eine erzieherisch wirksame Auswertung der Vorschriften nach Möglichkeit sichergestellt wird.

Der Einsatz der Erzieher im Ostland und ihre Aufgaben — das Reichsministerialamtsblatt veröffentlicht in Nr. 24 die Rede des Reichserziehungsministers Rust, die er vor der Posener Erzieherschaft gehalten hat.

Eine Liste der für Jugendliche und Büchereien ungeeigneten Druckschriften ist auf Veranlassung des Reichspropagandaministeriums im Verlag des Börsenvereins der deutschen Buchhändler in Leipzig erschienen.

„Die Lehrer sind ebenso wie die übrigen Beamten nach § 16 DBG. verpflichtet, ohne Entschädigung auch über die regelmäßige Arbeitszeit hinaus Dienst zu tun, wenn die dienstlichen Verhältnisse es erfordern" (Runderlaß 19. 12. 1940).

Der neue Schulbeginn: 1. Das Schuljahr schließt für alle allgemeinbildenden Schulen (Volks-, Mittel- und Höhere Schulen) erst mit Beginn der großen Sommerferien; das neue beginnt nach

ihrer Beendigung. Die nächsten Versetzungen finden daher nicht zu Ostern, sondern zu Beginn der großen Ferien statt. Die Schulaufnahmen erfolgen nach den Sommerferien.

2. Die gesetzlichen Bestimmungen über die Dauer der Schulpflicht (acht Jahre) werden durch diesen Erlaß nicht geändert. Alle Kinder, die im April in die Schule eingetreten sind, werden nach Ablauf der achtjährigen Volksschulzeit zu Ostern aus der Schule entlassen. Eine Änderung des Reichsschulpflichtgesetzes hinsichtlich des Beginns der Schulpflicht ist in die Wege geleitet.

3. Für die Mittel- und Höhere Schulen gilt der Ostertermin für alle diejenigen als Abgangstermin, die zu diesem Zeitpunkt in die Mittel- bzw. Höhere Schule eingetreten sind. Bei einem Abgang aus diesen Schulen in das Berufsleben vor Durchlaufen der Schulklasse wird das Versetzungszeugnis ebenfalls zu Ostern erteilt, wenn Führung und Leistung des Schülers es zulassen.

Die Sommerferien werden auf etwa 8 Wochen verlängert; die üblichen Herbstferien fallen fort. Bei ländlichen Volksschulen wird allerdings eine andere Regelung erfolgen: eine Teilung der großen Ferien in Sommerferien und Herbstferien. Die Einschulung der Anfänger der ländlichen Volksschulen erfolgt also nach kürzeren Sommerferien früher als in der Stadt; das Datum der Schulentlassung ist einheitlich der 30. Juni. Für die Schüler, die aus der Schule zum Berufsleben übertreten, werden die alten Termine der Entlassung beibehalten.

B. Hochschule

Bei Kriegsanfang betrug die Zahl studierender Mädchen rund 8500; sie ist bis November 1940 auf über 15000 gestiegen (ohne Fachstudentinnen). Die Arbeitsgemeinschaft nationalsozialistischer Studentinnen umfaßt insgesamt 16460 Studentinnen, darunter 12750 aktive Mitglieder. Rund 5000 Studentinnen haben im Jahre 1940 Erntehilfe geleistet.

C. Oberschule

Die Reifezeugnisse einer dreijährigen Frauenschule — Oberstufe für Mädchen, hauswirtschaftliche Form — berechtigen zum vollen Studium der Wirtschaftswissenschaft und zum Diplomhandelslehrerstudium ohne eine zusätzliche Prüfung.

Eine „Ordnung des Vorbereitungsdienstes für das Lehramt an Höheren Schulen im Deutschen Reich" ist am 27. 12. 1940 erschienen.

D. Volks- und Mittelschule

Die preußischen Volksschullehrer in Stadtkreisen haben die Erlaubnis zur Übernahme von Nebenämtern, Nebenbeschäftigungen und Vormundschaften bei dem zuständigen Oberbürgermeister nachzusuchen; das gleiche gilt auch für die Städte, die zwar keinen selbständigen Stadtkreis bilden, aber mehr als 25 Schulstellen haben.

Die Hauptschule. „Der Führer hat sich nun endgültig entschieden, eine Einrichtung des ostmärkischen Bildungswesens nicht nur in der Ostmark bestehen zu lassen, sondern sie für das ganze Reich als vorbildlich festzusetzen. Es ist dies die Hauptschule. Der Führer hat weiter entschieden, daß in den neuen Gebieten des Ostens und des Westens gleich diese Einrichtung von Grund auf neu aufzubauen ist. Im Altreich erfolgt die Durchführung nach dem Kriege."

Der Reichserziehungsminister gibt im Amtsblatt die neuen Bestimmungen über planmäßige Anstellung und über das Diäten- und Besoldungsdienstalter der Volksschullehrer bekannt.

Zeugniserteilung in der Volksschule. 1. Es sind halbjährlich Zeugnisse zu erteilen. Beim Abgang nach Erfüllung der Schulpflicht erhalten die Kinder ein besonders auszufertigendes Entlassungszeugnis.

2. Die Führung und Haltung sind mit den folgenden Noten zu bewerten: Sehr gut — Gut — Im ganzen befriedigend. In besonderen Fällen kann eine zusätzliche Bemerkung gegeben werden; diese kann in besonders schwerwiegenden Fällen an die Stelle einer Bewertung mit einer Note treten.

Für die Bewertung der Leistungen gelten die bereits bekannten Leistungsstufen: Sehr gut — Gut — Befriedigend — Ausreichend — Mangelhaft — Ungenügend. Der Gebrauch von Ziffern ist bei Bezeichnung der Leistungsstufen unzulässig. Zwischenstufen sind nicht statthaft.

3. Für die Versetzung hat in der Volksschule der Grundsatz zu gelten, daß die Versetzung stets zu erfolgen hat, wenn die Gesamtreife des Kindes ein erfolgreiches Mitarbeiten in der höheren Klasse

Stufe) erwarten läßt. Ein Versagen in einzelnen Fächern (z. B. Rechtschreiben, Rechnen) schließt den Aufstieg in die nächsthöhere Stufe nicht aus.

4. In den Entlassungszeugnissen ist der Jahrgang anzugeben, an dessen Unterricht der Schüler zuletzt teilgenommen hat.

5. Zur Erteilung der Halbjahreszeugnisse sind Zeugnishefte zu verwenden. Die Hefte bleiben bis zum Abgang der betreffenden Kinder im Besitz der Schule und gehen sodann in das Eigentum der Kinder über. Findet ein Schulwechsel statt, so sind die Hefte der neuen Schule zur weiteren Verwendung zu übergeben. — Über die Form der Entlassungszeugnisse ergeht noch ein besonderer Erlaß.

E. Berufs- und Fachschule

In Straßburg ist die neugegründete Verwaltungsakademie durch Reichsminister Dr. Lammers eröffnet worden.

Volksdeutsche Jugendliche aus dem ehemaligen Polen sind berufsschulpflichtig, auch wenn sie die deutsche Staatsangehörigkeit noch nicht erworben haben.

Die Ausstellung von Dienst- und Leistungszeugnissen gehört zum Aufgabenbereich des Dienstvorgesetzten. Direktoren der Berufs- und Berufsfachschulen und Leiter der Schulträger sind, da sie nur Vorgesetzte sind, zur Erteilung eines Zeugnisses nicht berechtigt.

Fachvorsteherstellen können an einer als beruflich ausgebaut anerkannten Berufsschule eingerichtet werden, wenn 15 Klassen vorhanden sind, und zwar entweder reine Fachklassen oder Klassen einer Fachrichtung.

F. Ausland

Bulgarien hat eine staatliche Jugendorganisation unter dem Namen „Branik" gegründet. Die Mitgliedschaft soll freiwillig sein; der Ministerrat hat aber das Recht, für verschiedene Jugendgruppen und Gebiete die Pflichtmitgliedschaft anzuordnen.

Rumänien hat in Bukarest eine freie Universität für Zeitungswesen gegründet. Die Anregung dazu hat die Legionärbewegung gegeben, die Eröffnungsvorlesung hat der Unterstaatssekretär für Presse und Propaganda gehalten.

Frankreich. Der französische Unterrichtsminister hat nach einem Bericht der Frankfurter Zeitung neue Lehrpläne für den Unterricht der Volksschulen in Morallehre und Bürgerkunde herausgegeben. Danach sollen die Schüler der oberen Klassen unterwiesen werden über ihre Pflichten gegen sich selbst, gegen den Volksgenossen in Vaterland und Familie und gegen Gott. „Die Morallehre soll vor allem folgende Gegenstände behandeln: Die Arbeit als Grundgesetz des menschlichen Lebens, die Familie als wichtigste Zelle der Gesellschaft, das Gute als sittliche Idee, die Berufung des Helden und des Heiligen. Dasein und Wesen Gottes sollen nicht nach der Auffassung eines bestimmten Bekenntnisses, sondern im allgemeinen religiösen und philosophischen Sinne gelehrt werden." Danach hat nach einem Ausspruch des zuständigen Staatssekretärs Chevalier die bisherige Schule ohne Gott aufgehört zu bestehen; es bleibt aber die école laïque im Sinne einer nicht bekenntnismäßig gebundenen Schule bestehen.

Der Schulalltag

Stundenbild

Leibesübungen Klasse VIII in einfachen Verhältnissen

I. Bewegungsschule

A. Laufschule

a) Gewöhnlicher Lauf.
b) Lauf mit Vorspreizen des freien Beines, Arme in Nackenhalte.
c) Lauf mit Unterschenkelheben.

d) Lauf mit Knieheben.
e) Schnelles Treten auf der Stelle.
f) Eine Runde freier Lauf.

B. Körperschule
(Kräftigende Übungen für den Rumpf.)
a) Arme zur Hochhalte, Rumpfbeugen vorwärts, Fingerspitzen berühren die Füße, Nach federn; dasselbe streckend mit Nachfedern.
b) Seitgrätschstellung, Arme zur Hochhalte, Rumpfkreisen links- und rechtsherum (lang sam und zügig ausgeführt).
c) Rumpfdrehbeuge links und rechts, Arme in Seithalte.

(Kräftigende Übungen für die Arme.)
a) Langsam zügiges Vorhochheben der Arme und Senken.
b) Liegestütz: Hochspringen mit kräftigem Wegdrücken der Hände und Beine vom Bode (Zusammenklatschen der Hände).

II. Kastenturnen (Ziel: Grätsche über den hohen Kasten lang)

A. Gewöhnungsübungen
a) Auf- und Abspringen in schneller Folge.
b) Dasselbe mit hohem Absprung.
c) Hocksprung auf, Zwischenschritt, Absprung.
d) Hocksprung auf, Schlußsprung ab.

B. Vorbereitungsübungen (Haltung)
a) Sprung zum Grätschsitz, Wende ab.
b) Sprung zum Grätschsitz, Schere, Wende ab.
c) Hocksprung auf, Abgrätschen.
d) Hocksprung auf, Abhocken.
e) Die Grätsche.

III. Spiel (armkräftigend)
Ball über die Schnur mit dem Medizinball.

Das neue Buch

Kolonialbücher

Deutsche Kolonialpolitik. Von Rudolf Karlowa. 64 S. mit 1 Karte. Hirt, Breslau 1939. Steif geh. RM 2,—.

Es ist sehr zu begrüßen, daß der Verlag sich entschlossen hat, den ausgezeichneten Beitrag des Generalkonsuls Karlowa aus dem Handwörterbuch des Grenz- und Auslanddeutschtums über die deutsche Kolonialpolitik in einem Sonderdruck einer breiteren Öffentlichkeit zugänglich zu machen. Der Verfasser, der Hauptreferent in der Dienststelle des Beauftragten der NSDAP. für außenpolitische Fragen im Stab des Stellvertreters des Führers ist, gibt darin die Richtlinien einer nationalsozialistischen Kolonialpolitik. Dabei werden die bisherigen Auffassungen über Kolonisierung und Zweck kolonialer Besitzung einer Überprüfung unterzogen. De Wert dieser grundlegenden Arbeit ist durch d Aufnahme der Schrift in die NS.-Bibliograph anerkannt worden.

Kolonien für Deutschland. Von Ma thias Schmitt. 72 S. mit 40 Abb. Franckhsc Verlagshandlung, Stuttgart 1939. Geh. RM 2,8

Die Schrift von Schmitt ist in der Reihe „I neue Stoff", die der Verlag als Handreichu für den Unterricht herausgibt, erschienen. S bringt eine gute Übersicht über die verschieder Seiten der Kolonialfrage. Besonders eingehe ist die wirtschaftliche Seite behandelt, zu der d Verfasser eine Anzahl von neuen Tabell bringt. Das Heft ist mit Geschick zusamme gestellt und gut bebildert.

Verantwortlich für den Inhalt: Schulrat Kurt Higelke, z. Zt. Referent in der Abteilung „Wissenschaft, Erzieh und Volksbildung" in der Regierung des Generalgouvernements, Krakau 1, Parkstr. 4. W 6; für die Anzei Bernhard Brüschke, Leipzig, P. L. 3. Buchdruckerei Richard Hahn (H. Otto) in Leipzig

45. Jahrgang · Heft 3
März 1941

Die Deutsche Schule

Zeitschrift für praktische Volksschularbeit

Geleitet von Kurt Higelke



Julius Klinkhardt, Verlagsbuchhandlung in Leipzig

Die Deutsche Schule

Zeitschrift für praktische Volksschularbeit

Geleitet von Kurt Higelke

Erscheint am Monatsanfang. Bezugspreis: Vierteljährlich RM 2.50, für das Einzelheft RM 1.—. Verantwortlicher Schriftleiter: Schulrat Kurt Higelke, z. Zt. Referent in der Abteilung „Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung“ in der Regierung des Generalgouvernements, Krakau 1, Parkstr. 4. W. 6. Verlag Julius Klinkhardt, Leipzig C 1, Liebigstraße 6 Postscheckkonto Leipzig 569 78.

45. Jahrgang — 1941 — Drittes Heft

Inhaltsverzeichnis

Die Hauptschule

Von *Ernst Schubert*

Durch die Anordnung des Führers, die ostmärkische Hauptschule im gesamten Großdeutschen Reich einzuführen, ist diese Schulform nicht nur in den Mittelpunkt des pädagogischen Interesses getreten, sondern hat darüber hinaus die Aufmerksamkeit weitester Kreise hervorgerufen. Als Leiter der Abteilung für Volks- und Hauptschulen im ehemaligen österreichischen Unterrichtsministerium folge ich gern dem Wunsche der Schriftleitung, über die Hauptschule eine kurze Darstellung zu geben.

Um das Wesen der Hauptschule zu verstehen, ist ein *Rückblick in ihre Entstehungsgeschichte* erforderlich. Die Hauptschule ist aus der Bürgerschule hervorgegangen, die im Jahre 1869 geschaffen wurde. Daß es in Österreich damals zu einer umstürzenden Schulreform und damit zur Einführung der Bürgerschule kam, war eine unmittelbare Folge des Krieges von 1866.

Im Konkordat vom Jahre 1855 hatte die österreichische Regierung die Jugenderziehung der katholischen Kirche ausgeliefert. Der Unterricht der Jugend sollte in Übereinstimmung mit den Lehren der katholischen Kirche eingerichtet werden und vom katholischen Geiste erfüllt sein. Die Schulen wurden der kirchlichen Aufsicht unterstellt und der Lehrer dadurch in Abhängigkeit vom Pfarrer gebracht. Dieses Konkordat hat sich knapp 12 Jahre gehalten. Es hatte vor allem die politischen Erwartungen nicht erfüllt, die von der Staatsgewalt mit ihm verbunden worden waren. Die Regierung hatte gehofft, mit Hilfe des Konkordats den gesamten katholischen Klerus zu gewinnen, der neben Armee und Bürokratie als Hauptstütze des zentralistischen und absolutistischen Regimes dienen sollte. Doch bewies der italienische Feldzug im Jahre 1859, daß die italienische Geistlichkeit offen auf der Seite der italienischen Freiheitsbewegung stand. Auch in Ungarn und bei den slawischen Völkerschaften lagen die Verhältnisse nicht besser. Der unglückliche Ausgang des Krieges 1866 gab den letzten Anlaß, vom Konkordat abzugehen. Durch die Staatsgrundgesetze 1867 und 1868, die der Wissenschaft und ihrer Lehre die Freiheit wiedergaben, sowie durch die Erlassung des Reichsvolksschulgesetzes 1869 wurde das Konkordat faktisch außer Kraft gesetzt. 1874 wurde es auch offiziell beseitigt. Der Staat beanspruchte wieder das Recht der obersten Leitung und Aufsicht über das gesamte Bildungswesen. Die katholische Schule wurde aufgehoben und an ihre Stelle trat die Gemeinschaftsschule.

Durch das Reichsvolksschulgesetz wurde auch die *Bürgerschule*, die *Vorläuferin der Hauptschule*, ins Leben gerufen. Diese Schulform besteht demnach seit mehr als 70 Jahren und hat sich während dieser Zeit als eine Einrichtung bewährt, die den Bildungsbedürfnissen der breiten Schichten des Volkes entspricht. Schon bei ihrer Gründung wurde sie als „Hochschule des Volkes" mit Freuden begrüßt. Nach einer zeitgenössischen Veröffentlichung wurde von ihr erhofft, daß sie „in die breitesten Schichten des Volkes Bildung trage, dem Handel und dem Gewerbe Kräfte zuführe, die den Wettbewerb mit dem Auslande erfolgreich aufnehmen können, daß sie auch der Landwirtschaft Jünglinge heranbilde, welche zwar seßhaft bleibend, das väterliche Erbe liebend, das Hergebrachte hochschätzend, doch auch intelligent genug sind, um Betriebsneuerungen einzuführen und neben den übermächtigen wirtschaftlichen Faktoren, der Industrie und dem Handel, sich behaupten können".

Die Bügerschule war dreiklassig und erfaßte Kinder vom 11. bis zum 14. Lebensjahre. Für den Bereich ihres Sprengels war sie Pflichtschule und ersetzte demnach die Volks-

ſchule. Ihre Bildungsziele gingen über die der Volksſchule hinaus. Unterrichtet wurde nach dem Fachlehrerſyſtem. Der Schulträger konnte an die Bürgerſchule noch eine weiterführende Klaſſe anſchließen, den ſogenannten „Einjährigen Lehrkurs“.

Im Jahre 1927 wurde die Bürgerſchule zur Hauptſchule ausgeſtaltet. Die Hauptſchule ſchließt an die vierte Schulſtufe der allgemeinen Volksſchule an und umfaßt vier aufſteigende Klaſſen. Sie iſt ebenſo wie die Bürgerſchule auf das Praktiſche ausgerichtet und hat die Aufgabe, die begabten Kinder unſeres Volkes zu erfaſſen, um ihnen eine über die Volksſchulhöhe hinausgehende Allgemeinbildung zu vermitteln, um ſie in der gleichen Zeit beſſer für das praktiſche Leben vorzubereiten, als dies in der Volksſchule ſein kann und um ihnen den Übertritt in weiterführende Lehranſtalten zu ermöglichen.

Wie kann die Hauptſchule ihre Aufgabe erfüllen?

Sie iſt Ausleſe- und zugleich Pflichtſchule. Alle begabten Kinder des betreffenden Schulſprengels ſind, ſoweit ſie nicht eine höhere Schule beſuchen, verpflichtet, in die Hauptſchule zu gehen. Außerdem werden aber auch begabte Kinder, die außerhalb des Bezirkes wohnen, aufgenommen, was hauptſächlich auf dem Lande ſehr ins Gewicht fällt. Die Aufnahme in die Hauptſchule erfolgt auf Grund der Leiſtungen in der Volksſchule, in Zweifelsfällen auf Grund einer Aufnahmeprüfung.

Die Hauptſchule iſt nicht mit ganz unbegabten Kindern belaſtet und kann daher größere Anforderungen an ihre Schüler ſtellen.

Auch die Lehrer ſind ausgeleſen. Sie ſind aus dem Volksſchullehrerſtand hervorgegangen und haben ihre Eignung durch eine beſondere Befähigungsprüfung nachweiſen müſſen. Die Lehrbefähigungsprüfung für Hauptſchulen iſt nach der Prüfungsvorſchrift eine fachwiſſenſchaftliche und pädagogiſche Prüfung. „Der Prüfling hat nachzuweiſen, daß er in den Gegenſtänden der von ihm gewählten Fachgruppe ein auf wiſſenſchaftliche Vorausſetzungen gegründetes, der Lehraufgabe der Hauptſchule entſprechendes ſachliches Wiſſen und Können beſitzt, über die Hauptſtrömungen auf dem Gebiete der Erziehung und der Bildung unterrichtet iſt und über pädagogiſche Fragen ein gefeſtigtes Urteil hat.“ Wer zur Hauptſchulprüfung zugelaſſen werden will, muß eine mindeſtens dreijährige Praxis an Volks- oder Hauptſchulen nachweiſen. Für die Prüfung ſind fünf Fachgruppen vorgeſehen:

1. Deutſche Sprache, Geſchichte und Erdkunde;
2. Biologie, Naturlehre, Rechnen und Raumlehre;
3. a) für Lehrer: Rechnen und Raumlehre, geometriſches Zeichnen, Handarbeit;
   b) für Lehrerinnen: Rechnen und Raumlehre, Handarbeit und ein Wahlfach;
4. Deutſche Sprache, Freihandzeichnen und Schreiben, Geſang oder Turnen;
5. Deutſche Sprache, eine lebende Fremdſprache und ein Wahlfach.

Ferner iſt Pädagogik Prüfungsgegenſtand jeder Fachgruppe. Der Bedeutung der Leibeserziehung entſprechend, wurde in den letzten Jahren beſtimmt, daß in jeder Fachgruppe ein Gegenſtand durch Leibeserziehung erſetzt werden kann.

Die Hauptſchulen ſind in der Oſtmark weit verbreitet. Nach dem Stand vom Jahre 1939, der ſich wenig geändert haben dürfte, gab es rund 4600 Volksſchulen, 650 Hauptſchulen und 170 höhere Schulen. Die Standorte für die Hauptſchulen ſind ſo gewählt, daß, von wenigen abgelegenen Gebieten abgeſehen, jedes begabte Kind die Möglichkeit hat, ohne beſonderen materiellen Aufwand die Hauptſchule zu beſuchen.

Von den Abgängern der Hauptſchulen im Schuljahre 1937/38 traten 86% in das praktiſche Leben über und blieben ſo der Heimat erhalten. 14% beſuchten höhere Lehranſtalten,

Lehrerbildungsanstalten, höhere gewerbliche und kaufmännische Lehranstalten. Die Hauptschule verhindert also das Abströmen der begabten Kinder in die höheren Schulen der größeren Städte und wirkt so der Landflucht entgegen.

Die Hauptschule erfüllt außerdem noch wichtige volkspolitische Aufgaben. Da an ihr kein Schulgeld erhoben wird und auch sonst keine größeren finanziellen Anforderungen an ihre Schüler gestellt werden und sie weiterhin zeitlich nicht über das schulpflichtige Alter hinausreicht, haben alle Kinder unseres Volkes die Möglichkeit, sie zu besuchen. Sie ist die Schule der Volksgemeinschaft und wird von den Arbeitern und Bauern auch als solche geschätzt.

Wehrpolitisch gesehen ist die Hauptschule vornehmlich durch die Bevorzugung der mathematisch-technischen Fächer und durch den Fremdsprachunterricht von Bedeutung. Bei einer Neugestaltung des Lehrplanes könnte erforderlichenfalls auf die Bedürfnisse der Wehrmacht noch mehr wie bisher Rücksicht genommen werden.

Im Grenzland fördert sie, wie die Jahrzehnte alte Erfahrung in der Ostmark beweist, die Eindeutschung der gemischtsprachigen Kinder. Nach der Entlassung aus der Hauptschule betätigen sich diese Kinder dann meistens führend im deutschen Geiste in ihren Heimatgemeinden. Dieser Umstand ist wohl auch die Ursache, daß nach der Erklärung des Reichserziehungsministers die Hauptschule vorerst in den Ostgebieten des Reiches eingeführt werden soll.

Wenn es heißt, daß die Aufgaben, die in der Ostmark der Hauptschule zukommen, auch von der Volksschule erfüllt werden können, so trifft das nicht zu. Die Volksschule muß alle Kinder aufnehmen. Begabte und minderbegabte sitzen in einer Klasse beisammen, so daß naturgemäß nur Durchschnittserfolge erzielt werden können, außer es werden die minderbegabten Schüler zuungunsten der begabteren stärker berücksichtigt oder umgekehrt. Die Hauptschule vermeidet diesen Übelstand durch Schülerauslese. Für die Volksschule bleibt ebenfalls ein ziemlich gleichmäßiger Schülerbestand, der auch gleichmäßig gefördert werden kann. Die Volksschule hat das Klassenlehrersystem. Es ist wohl eine Ausnahme, wenn ein Lehrer auf der höheren Schulstufe alle Gegenstände mit gleich gutem Erfolge unterrichten kann. Jeder Lehrer hat seine Lieblingsgegenstände, die er mit besonderem Erfolg den Schülern näherbringt, während ihm andere Gegenstände weniger liegen, was sich auch im Erfolg äußert. Das Fachlehrersystem der Hauptschule trägt diesen Tatsachen im günstigen Sinn Rechnung.

Was nun die Mittelschule des Altreiches anlangt, so ist sie Wahlschule mit Schulgeld und dauert 2 Jahre über die Schulpflicht hinaus. Infolgedessen ist der Zustrom zu den Mittelschulen nicht so stark und beschränkt sich nach meiner Kenntnis hauptsächlich auf Kinder des sogenannten Mittelstandes. Sie wird von Arbeiterkindern verhältnismäßig wenig besucht, während die Hauptschule geradezu die Schule für die Kinder des arbeitenden Volkes ist.

Um eine Angleichung an den Schulaufbau des Altreiches zu erzielen, ist von der ostmärkischen Schulverwaltung 1939 auf Grund einer Ermächtigung des Herrn Reichserziehungsministers bestimmt worden, daß im Bedarfsfalle an die Hauptschule zwei weiterführende Jahrgänge angeschlossen werden können, die zum Lehrziel der Mittelschule führen und auch dieselben Berechtigungen gewähren wie diese Schule. Der Besuch dieser Jahrgänge ist freiwillig und schulgeldfrei. In allen Fällen vermitteln aber die ersten vier Hauptschulklassen eine abgeschlossene Bildung.

Im folgenden wird die gegenwärtig an den Hauptschulen der Ostmark geltende Stundentafel veröffentlicht, aus der durch die stärkere Berücksichtigung der naturwissenschaftlichen und mathematisch-technischen Fächer die auf das praktische Leben gerichtete Einstellung der Schule hervorgeht:

	Knaben						Mädchen					
Klasse	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
Leibeserziehung	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	4	3
Deutsch	5	5	5	4	4	4	5	5	5	4	4	4
Geschichte	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
Erdkunde	2	2	2	2	1	1	2	2	2	2	1	1
Lebenskunde	2	2	2	2	1	1	2	2	2	2	1	1
Chemie (einschließlich Mineralogie und Gesteinslehre)	—	—	2	1	2	—	—	—	2	1	—	—
Physik	—	1	2	2	—	2	—	1	2	2	—	—
Rechnen	4	3	3	3	3	5	4	3	3	3	3	5
Raumlehre und geometrisches Zeichnen	4	2	3	3	3	3	4	2	2	2	1	1
Fremdsprache	5	4	4	4	4	4	5	4	4	4	4	4
Kurzschrift	—	—	—	2	2	—	—	—	—	2	2	—
Musik	2	2	1	1	1	1	2	2	1	1	1	1
Freihandzeichnen, Schriftpflege, Kunstbetrachtung	3	3	2	2	2	2	3	3	2	2	2	2
Werken	3	3	2	2	3	3	—	—	—	—	—	—
Handarbeit	—	—	—	—	—	—	3	3	3	3	3	4
Hauswerk	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	5	5
Unverbindlicher Unterricht:												
Zweite Fremdsprache	—	—	3	3	4	4	—	—	3	3	4	4
Maschinschreiben	—	—	—	—	2	2	—	—	—	—	2	2
Konfessionsunterricht	1	1	1	1	—	—	1	1	1	1	—	—

Wenn an eine Schule wie im vorliegenden Falle vielerlei Anforderungen gestellt werden, so liegt die Gefahr nahe, daß ihr Lehrplan mit so viel Bildungsgut angefüllt wird, daß ihm auch die besten Lehrer und Schüler nicht gerecht werden können. Sollte ein neuer Lehrplan für Hauptschulen ausgearbeitet werden, so müßten durch eine äußerst sorgfältige Auswahl des Bildungsgutes die Anforderungen weiterhin in vernünftigen Grenzen gehalten werden, damit die Schule nicht von vornherein vor unmögliche Aufgaben gestellt wird.

Nun möge man mir noch ein freimütiges Wort an die Lehrerkameraden gestatten. Der Volksschullehrer befürchtet durch die Einführung der Hauptschule eine Beeinträchtigung seiner Schule und seines Standes. Seiner Schule insofern, daß sie zu einer Schule für unbegabte Kinder herabgedrückt werde, und seines Standes, daß die Tätigkeit des Volksschullehrers geringer gewertet werde als die des Hauptschullehrers. Dazu möchte ich sagen, daß die Volksschule immer die wichtigste Schule war und trotz zeitweiser Verdunklung auch immer sein wird. Im Zusammenhang damit steht auch das Ansehen des Volksschullehrers. Wer aber den Wert der Volksschularbeit und damit das Ansehen des Volksschullehrerstandes herabsetzt, untergräbt einen Grundpfeiler unseres staatlichen Aufbaues.

In der Ostmark sind nach dem Anschluß ans Reich Partei und Staat, Eltern und Lehrer in gleicher Weise für den Weiterbestand der Hauptschule eingetreten. Der Kampf um die Erhaltung der Hauptschule war keineswegs ein Beharren auf ostmärkischen Belangen. Die Ostmärker haben manches, was durch vieljährige Tradition schon zum eisernen Bestand der Landschaft geworden schien, ohne Zaudern über Bord

geworfen, als es das gemeindeutsche Interesse erforderte. Wenn sie mit besonderem Eifer für die Hauptschule Lanzen gebrochen haben, dann nicht, um eine vertraute Einrichtung zu verteidigen, sondern aus der festen Überzeugung heraus, für eine Sache einzustehen, die für das Gesamtvolk von Nutzen sein kann.

Wortfelder im Sprachunterricht

Von Heinrich Geffert

1. Das Wortfeld in der Sprachwissenschaft

Eine Reihe oder Gruppe sinnverwandter Wörter bezeichnet man heute als „sprachliches Feld" oder als „Wortfeld". Es war wohl zuerst Gunther Ipsen, der in einer Festschrift für Streitberg (1924) die Bezeichnung „Feld" gebrauchte. Jost Trier jedoch gebührt das Verdienst, als erster die Geschichte eines sprachlichen Feldes aufgezeichnet zu haben (Der deutsche Wortschatz im Sinnbezirk des Verstandes I., Heidelberg 1931). Der Wert dieser Arbeit liegt darin, daß in geschichtlich-beschreibender Methode nachgewiesen worden ist, wie sich geistige Wandlungen im Wortschatz ausgeprägt haben. Während diese Untersuchungen früher am Einzelwort angestellt wurden (Bedeutungswandel), hat Trier sie an einem ganzen Wortfeld vorgenommen und damit seine Auffassung vom gefügten Bau der Sprache bestätigt, derzufolge „jedes Wort seinen Sinn nur daher hat, daß andere neben ihm Sinn haben"[1]). Trier hat in der genannten Arbeit die mittelhochdeutschen Bezeichnungen, die in ihrer Gesamtheit, ihrem Mit- und Zueinander den Begriff des Verstandes ausmachen (wîse, witzic, sinnic, bescheiden, künstic . . .) den neuhochdeutschen gegenübergestellt (weise, klug, gescheit, begabt, intelligent . . .) und aufgewiesen, daß sich in den 700 Jahren, die zwischen beiden Reihen liegen, eine Umgliederung vollzogen hat, derart, daß kaum eine der mittelhochdeutschen Bezeichnungen sich mit der entsprechenden neuhochdeutschen deckt.Zum Teil sind sie in ganz andere Zusammenhänge getreten. Während z. B. das Wort cluoc die „ästhetisch-gesellschaftliche Seite des wîse-Ideals" meinte, gehört das Wort klug heute in den Bereich des Intellektuellen. Daraus ersehen wir, daß diese Umgliederung nicht in erster Linie in reicherer Feldbestellung oder in neuen Grenzziehungen besteht, sondern im wesentlichen in der Tatsache, daß „ein neues Begriffssystem an die Stelle eines alten getreten ist". Nicht minder fruchtbar können Feldbetrachtungen für die vergleichende Sprachwissenschaft sein. Denn da ein Wortfeld die „sprachlich-begriffliche Aufteilung eines Weltausschnittes" darstellt, ergeben sich bei der Betrachtung eines und desselben Wortfeldes in verschiedenen Sprachen kennzeichnende Unterschiede verschiedener sprachlicher Weltbilder.

Neben der Untersuchung Triers verdanken wir den Arbeiten Leo Weisgerbers grundlegende Einsichten in das Gefüge der Wortfelder[2]). Der inneren Gliederung nach unterscheidet Weisgerber zunächst die nicht häufig vorkommenden Wortfelder mit Reihengliederung (weiß, grau, schwarz), ferner Wortfelder, in denen eine Flächengliederung anzutreffen ist (Verwandtschaftsfeld: Vater, Mutter, Bruder, Schwester, Vetter, Nichte . . .) und schließlich solche, in denen verschiedene Gesichtspunkte zusammenwirken, so daß sich das Bild eines Bündels verschiedener Fäden ergibt (Wörter des Veranlassens:

---

[1]) J. Trier, Sprachliche Felder. (Deutsche Volkserziehung, 4. Heft: Beiträge zum neuen Deutschunterricht. Diesterweg, Frankfurt a. M. 1939.)

[2]) L. Weisgerber, Die volkhaften Kräfte der Muttersprache. Diesterweg, Frankfurt a. M. 1939. (Enthalten auch in dem Sammelband Deutsche Volkserziehung, Heft 4.)

anregen, anspornen, auffordern, verleiten ...). Weisgerber ordnet die Wortfelder den Bereichen der Sachkultur, der Natur und des Geistigen zu und kennzeichnet mit dieser Anordnung zugleich die Schwierigkeitsgrade der Feldbetrachtungen im muttersprachlichen Unterricht.

Eine wesentliche Voraussetzung für die Behandlung von Wortfeldern im Unterricht hat Franz Dornseiff mit seinem Werk „Der deutsche Wortschatz nach Sachgruppen" (1934) geschaffen, das in 20 Hauptabteilungen, von denen jede wieder in etwa 20—90 Begriffsnummern zerfällt, den Reichtum des deutschen Wortschatzes in seinen einzelnen Wortfeldern sichtbar macht. Dieses Buch, das das wesentlichste Hilfsmittel der Bezeichnungslehre darstellt, will uns keine Antwort geben auf die Frage: „Was hat das Wort x früher bedeutet?" sondern will die Frage beantworten: „Was sagt man alles für den Ausdruck x?" Will ich etwa einen sinnverwandten Ausdruck für „sich entschließen" haben, so finde ich in dem betreffenden Wortfeld folgende Möglichkeiten: sich aufraffen, sich entscheiden, sich ermannen, sich zusammennehmen, zusammenreißen, sich etwas in den Kopf setzen u. a. Unter diesen zur Wahl stehenden Ausdrucksmitteln kann ich nun dasjenige herausgreifen, das meiner Absicht am besten entspricht.

2. Das Wortfeld im bisherigen Sprachunterricht

Aus diesem kurzen Überblick über die Wortfeldbetrachtung in der Sprachwissenschaft der Gegenwart möge hervorgehen, daß viele ihrer Ergebnisse für den Sprachunterricht der Schule fruchtbar gemacht werden können, wenn auch in anderen Methoden. Im übrigen aber muß bemerkt werden, daß die Schule selbst, ohne Hilfe der Sprachwissenschaft, bereits früher fruchtbare Ansatzpunkte gefunden und Methoden entwickelt hat, die den Ausbau des kindlichen Wortschatzes und das Wortfeld betreffen. Wie es vor Dornseiffs Werk bereits Synonymen-Wörterbücher gab (Sanders, Schlessing-Wehrle), so hat auch die Schule bei der Bildung von Reihen sinnverwandter Wörter in die begriffliche Ordnung des deutschen Wortschatzes eingeführt. Denn überall da, wo der Sprachunterricht in Sachgruppen erteilt wurde (Alschner), ergaben sich derartige Betrachtungen mit Notwendigkeit. Und Gansberg war es, der in seinem Buch „Wie wir die Welt begreifen" an Beispielen gezeigt hat, wie die Kinder auf lebendigste Weise in die sprachlich-begriffliche Aufteilung von Weltausschnitten eingeführt werden können. Neben ihm ist vor allem Wilhelm Schneider zu nennen, der in seinem „Deutschen Stil- und Aufsatzunterricht" sehr fruchtbare Methoden zum Ausbau des kindlichen Wortschatzes im Sinne einer tätigen Sprachbildung angewendet hat, die auch heute noch wertvoll sind und namentlich die Gestaltung neuerer Stilbildungslehrgänge beeinflußt haben. Auch Schneiders letztes Buch „Ehrfurcht vor dem deutschen Wort" (Herder) enthält in dem Kapitel „Wortschatzübungen" gute Hinweise für Wortfeldbetrachtungen.

3. Anregungen und Beispiele für Wortfeldübungen im gegenwärtigen Sprachunterricht

Welche Bedeutung kommt den Wortfeldübungen in einem Deutschunterricht zu, der in der Form der tätigen Sprachbildung zu sprachlichem Können und Denken erziehen will? Es ist zunächst wohl klar, daß Wortschatzübungen in Wortfeldern den Ausdruck des Kindes bereichern und entfalten, so daß es imstande ist, Dinge und Sachverhalte genauer und treffender zu bezeichnen. Dieser bildende Wert wird um so größer sein, je mehr die Wortfeldübungen organisch mit den Übungen im Sprechen und Schreiben verbunden und anschaulich unterbaut werden[1]. Eine weitere Bedeutung dieser Übungen liegt darin, daß mit der Erziehung zum sorgfältigen sprachlichen Unterscheiden, zum begrifflich scharfen Abgrenzen der Wortinhalte, auch eine Erziehung zum sorgfältigen

[1]) Die deutschen Bildwörterbücher (der „Sprach-Brockhaus" und der „Bilder-Duden" können hierbei wertvolle Hilfe leisten.

und klaren Denken verbunden ist. Vor allem aber können Wortfeldübungen dem Kinde eine erste Einsicht in den gefügten Bau, in die begriffliche Ordnung und in die Denkwelt der deutschen Sprache verschaffen; es kann feststellen, daß die Wortfelder ungleich bestellt sind, je nach ihrer Bedeutung für den Menschen; es kann das Gefüge einzelner Wortfelder erkennen und die Mittel, mit denen die Sprache einen Weltausschnitt auf ihre besondere Weise gestaltet. Nicht zuletzt können die Wortfeldübungen das Kind empfänglich machen für den Reichtum, die Kraft und Schönheit unserer Muttersprache.

Alles kommt nun darauf an, wie wir die Wortfeldübungen in der Schule betreiben. Zunächst: diese Übungen sind in der Volksschule keine sprachwissenschaftliche und philologische Angelegenheit. Wir gehen nicht vom Wort aus, sondern von der Sache und vom gegenständlichen Erleben des Kindes und gewinnen auf diese anschauliche Weise die einzelnen Wortfelder. Nur in den oberen Klassen werden wir, namentlich bei den Wortfeldern aus dem Bereich des Geistigen, auch einmal den umgekehrten Weg gehen müssen. Zum andern: wir führen die Wortfelder den Kindern nicht nur vor, sondern machen ihnen die Wörter zum sicheren Besitz, indem wir sie in Sätzen anwenden lassen, ihren Inhalt und Bedeutungsumfang betrachten und Übungen im begrifflichen Unterscheiden einzelner Wörter durchführen. Wir beherzigen die Worte des Genfer Linguisten Bally: „Il ne suffit pas de grouper les mots au nom d'une idée commune: il faut encore montrer comment les differences entre les mots éclairent les nuances logiques et affectives qui separent les idées voisines"[1]).

Versuchen wir nun, einen festen Plan der Wortfeldübungen vom 2. bis 8. Schuljahre zu entwickeln und dabei die wichtigsten Übungsarten zu kennzeichnen.

In der Grundschule haben wir es im wesentlichen mit vorbereitenden Übungen zu tun. Was ein Wortfeld ist, wird man wohl erst im 4. Schuljahre mit Erfolg entwickeln können. Dem 2. und 3. Schuljahre fällt zunächst die Aufgabe zu, den kindlichen Wortschatz im Anschluß an den heimatkundlich bestimmten Gesamtunterricht anschaulich auszubauen. Dabei werden sich dann Wortreihen ergeben, die einzelnen Sach- und Naturgebieten, gelegentlich auch einzelnen geistigen Gebieten, zugeordnet sind, die aber in vielen Fällen keine scharf abgegrenzten Wortfelder darstellen: allerlei Gebäude, Zimmer, Möbel, Fahrzeuge, Werkzeuge, Maschinen, Berufe, Tätigkeiten; allerlei Geräusche auf der Straße, auf dem Bahnhof, im Hafen, beim Hausbau, in der Werkstatt; allerlei Farben und Formen; allerlei Eigenschaften. Einige dieser Wortreihen werden dem Kinde einen ersten Eindruck von dem Reichtum der Ausdrucksmöglichkeiten geben; andere — so die Geräuschwörter — zeigen ihm, wie die Sprache von der Möglichkeit der Schallnachbildung Gebrauch gemacht hat (scharren, knarren, sirren, klirren, surren ...). Von vornherein wird man auch darauf bedacht sein, die Wortreihen nach bestimmten Gesichtspunkten ordnen zu lassen. Man stellt etwa viele Tätigkeitsbezeichnungen zusammen und läßt sie nach einzelnen Berufen ordnen. Man läßt ein Durcheinander von Form- und Farbbezeichnungen wieder in Ordnung bringen. Oder man stellt die Aufgabe, aus einer Reihe entsprechend ausgesuchter Eigenschaftswörter die Fragen zu beantworten: Wie soll ein echter Junge sein; wie soll er nicht sein? Bei allen diesen Aufgaben lernt das Kind nicht nur neue Bezeichnungen für Dinge, Vorgänge und Eigenschaften kennen, sondern es übt sich auch in den für die Wortfeldbetrachtungen wesentlichen Tätigkeiten des Zusammenstellens und Ordnens. In einigen Fällen wird man für sinnverwandte Wörter auch schon den Oberbegriff feststellen lassen, in der leichten Form etwa, daß man für einzelne Satzbeispiele aus Wortfeldern die passende Überschrift finden läßt.

Diese Aufstellung und Ordnung von Wortreihen wird nun im 4. Schuljahr allmählich in den Ausbau wichtiger Wortfelder übergehen können. Zeigen wir an einem Beispiel, wie man auf die lebendigste und überzeugendste Weise den Kindern das Heraustreten

[1]) Ch. Bally, Le langage et la vie. Paris 1926.

der besonderen Bezeichnungen, der einzelnen Wörter eines Wortfeldes, aus dem allgemeinen Ausdruck darstellen kann! Der Lehrer bildet zu dem Thema „Wie sich die Tiere bewegen" folgende in humorvoller Weise zum Widerspruch reizende Sätze[1]) und fordert die Kinder auf, für das Wort „gehen" ein genaueres einzusetzen: Leise geht die Katze an die Maus heran. Mit freudigem Gebell geht der Hund seinem Herrn entgegen. Dort geht ein Igel in die Hecke. Gemächlich geht der alte Hase über das Feld usw. Bei dem Auffinden der Wörter: schleichen, springen, kriechen, hoppeln usw. erleben die Kinder, wie sich ein allgemeiner und unbestimmter Ausdruck in besondere und bestimmte Bezeichnungen entfaltet, notwendig entfalten muß, wenn die Sprache die einzelnen Arten der Bewegung bezeichnen und unterscheiden will. Dieses Evidenzerlebnis ist für die Einsicht in die Entstehung eines Wortfeldes wie für die sprachliche Bildung des Kindes von entscheidender Bedeutung. Wir können daher nicht genug Übungen bereitstellen, in denen die Kinder in dieser Form der tätigen Sprachbildung Wortfelder ausbauen. Die beliebtesten und fruchtbarsten sind die Einsetzübungen, in denen eine Satzlücke durch das treffende Wort geschlossen wird. Wollen wir z. B. das Wortfeld „sich befreien" ausbauen, so suchen wir zu den einzelnen Wörtern, mit denen es bestellt ist (ausbrechen, durchbrechen, entspringen, entkommen, flüchten u. a.) Sätze, in die das jeweilige Wort von den Kindern eingefügt wird. Da diese Übungen hinlänglich bekannt sind, sei hier nur noch hinzugefügt, daß sie sich vor allem auf die Zeitwörter erstrecken müssen, da Bestimmtheit, Treffsicherheit und Lebendigkeit des Ausdrucks vom Erwerb eines genügend großen Vorrates an Zeitwörtern abhängen.

Neben diese Übungen treten in den Klassen 5—8 die Einordnungsübungen: Worthaufen werden nach ausgeworfenen Stich- oder Leitwörtern geordnet. Ein Beispiel: antworten / fragen / bejahen / verneinen. Ordne ein: entgegnen, bestreiten, prüfen, behaupten, zugeben, widerrufen, erwidern, ausforschen, ablehnen, versetzen, vernehmen, beteuern. Wenn es sich bei diesen Übungen auch nur um Bruchstücke von Wortfeldern handelt, so erkennen doch die Kindern den Sinnzusammenhang der Wörter und den feineren Unterschied der Wortbedeutungen. Es empfiehlt sich, diese Übungen, bei denen jedes Wort in einen Satzzusammenhang treten muß, in den letzten Jahren besonders auch an begrifflichen Hauptwörtern vorzunehmen, damit die Kinder in ihrer Verwendung eine größere Sicherheit erlangen. (Beispiel: Unordnung / Schlechtigkeit / Unglück / Ungewißheit. Ordne ein: Unregelmäßigkeit, Verzweiflung, Niedertracht, Unschlüssigkeit u. a.)

Ein vielseitiger Unterricht in Sachgruppen wird auch die reichen Möglichkeiten des selbständigen Ausbaus von Wortfeldern ausnutzen müssen. So wird eine sprachliche Betrachtung des Kapitels „Der Regen" dazu führen, das Wortfeld „regnen" so auszubauen, daß sich eine steigende Reihe ergibt: fiseln, schmuddeln, tröpfeln, regnen, pladdern, plätschern, gießen, strömen. Und eine Besprechung der Schiffsbewegungen wird eine sachliche und sprachliche Betrachtung des folgenden Wortfeldes aus der Seemannssprache ergeben: arbeiten, stampfen, dümpeln, schlingern, rollen, klüsern, kreuzen, beidrehen. Im letzten Schuljahr wird man mit Erfolg den verschiedenen Ausbau einzelner Wortfelder und ihr inneres Gefüge betrachten können. Ein Blick auf die Wortfelder aus dem Gebiet des Sehens und Schmeckens wird den Kindern zeigen, daß im ersten Falle viele und reich bebaute Felder vorhanden sind, im letzten dagegen nur wenige und dürftig bestellte. Ein anderes Beispiel: Die Bezeichnungen für „Pferd" ergeben ein gut gegliedertes Wortfeld; wir unterscheiden das Geschlecht (Hengst, Stute), das Alter (Fohlen, Füllen), die Farbe (Schimmel, Rappe) und den Wert (Roß, Mähre); das Wortfeld „Maus" dagegen weist nur einige wenige Unterscheidungen auf. Die Kinder erkennen aus diesen und ähnlichen Beispielen, daß die Sprache nicht alle Unterschiede bezeichnet, sondern daß die Bedeutung, die der betreffende Lebensbereich für den

[1]) Siehe Kahn-Geffert, Sprechen und Schreiben (Lehrerheft). Diesterweg, Frankfurt a. M.

Menschen hat, maßgebend ist für den Ausbau und die Gliederung eines Wortfeldes. Auch in das innere Gefüge eines Wortfeldes (Reihe, Fläche, Bündel) wird man in den letzten Schuljahren tiefer eindringen können. Sind die Kinder von früh auf an die Tätigkeit des Ordnens gewöhnt, so werden ihnen derartige Aufgaben leicht fallen. Sie werden ohne weiteres erkennen können, daß das Wortfeld „gehen" sich unter folgenden Gesichtspunkten gliedern läßt: langsames, schnelles, lautes, leises, zielloses, feierliches, gehemmtes Gehen. Nicht immer freilich ist es möglich, die Gesichtspunkte klar herauszuarbeiten; in solchen Fällen genügt die Kennzeichnung des Wortfeldes durch wichtige Leitwörter oder Beispiele.

Unter den neuen Übungsbüchern, in denen Wortfelder eingehend berücksichtigt werden, möchte ich in erster Linie nennen: Schäfer-Pröve, Meine Muttersprache (Verlag Velhagen u. Klasing, Prior und Klinkhardt; der erste Band ist von Stoves mitbearbeitet worden). Dieses Buch, zu dem Weisgerber ein Vorwort geschrieben hat, ist zwar für die Mittelschule bestimmt, kann aber auch dem Lehrer an Volksschulen viele methodische Anregungen geben. An einem Beispiel (2. Bd., S. 17/18) soll gezeigt werden, wie vielseitig und fruchtbar Wortfeldübungen sein können. Nachdem die Verfasser zum Wortfeld „mitteilen" als Übungsstoffe etwa 40 Zeitwörter (schreiben, drahten, kabeln, eröffnen, aufklären, bestellen u. a.) und 15 Redewendungen (reinen Wein einschenken, ein Licht aufstecken u. a.) gebracht haben, lassen sie folgende Fragen beantworten: Welche Wörter bezeichnen ein bloßes Mitteilen? — In welchen Wörtern wird gesagt, auf welche Weise etwas mitgeteilt wird? — Welche Wörter lassen sich dem Leitwort „aufklären" zuordnen? Wie unterscheiden sich diese Wörter? — Welche Wörter enthalten gleichzeitig den Auftrag zur Mitteilung? — Welche Zeitwörter und Redewendungen gehören dem Sinne nach zusammen? — Wer teilt mit? — Wodurch wird mitgeteilt? — Auch ohne Worte lassen sich Mitteilungen geben. — Auch der erste Band dieses Werkes ist reich an vielseitigen Wortfeldübungen, die als Arbeitsvorlagen der Selbsttätigkeit des Kindes die verschiedensten Aufgaben stellen. So muß es z. B. bei der Betrachtung und dem Ausbau des Wortfeldes „Vom Wind und Wetter" die Bezeichnungen für die Stärke des Windes in die steigende Reihe „Windstille — Orkan" einordnen und sie mit den Bezeichnungen der Wetterwarte vergleichen; es muß die Windnamen nach den Richtungen des Windes zusammenstellen (Bodenwind, Höhenwind), die Vorrichtungen zur Ausnutzung des Windes aufzählen und beschreiben; es muß darstellen, wie das Zeitwort die Stärke des Windes ausdrückt usw.

Fassen wir zusammen, so sehen wir, daß der bildende Wert der Wortfeldübungen im Erkennen und im Können liegt. Im Erkennen: das Kind erlebt an vielen Beispielen, mit welchen Mitteln die Muttersprache bestimmte Weltausschnitte sprachlich-begrifflich gestaltet hat, und erblickt im Wortschatz keine Summe von einzelnen Wörtern, sondern einen sinnvoll gefügten Bau. Im Können: es erwirbt mit einem reicheren und gegliederten Wortschatz die Möglichkeit eines besseren mündlichen und schriftlichen Ausdrucks.

Das Schmerzenskind

(Ein Beitrag zum Unterricht in der Sprachlehre)

Von Franz Bauer

Unter den wohl nie restlos zu lösenden pädagogischen Problemen stehen die Fragen der Sprachbildung an erster Stelle. Zu dieser Ansicht kommt man, wenn man die Methodikbücher einiger Jahrzehnte durchblättert. Welch vielfache Bemühungen, welch vortreffliche Ansätze, welch reiche Hoffnungen — und doch: welch bescheidene Erfolge!

Da sind jene Grunderkenntnisse eines Rudolf Hildebrand, die bis heute nichts von ihrer Gültigkeit eingebüßt haben. Da sind die lauten Anpreisungen der Zeit nach dem Kriege, die den Deutschunterricht aus den engen Bezirken des rein Begrifflichen erlösen wollten, indem sie von höheren Werten ausgingen und den Gefühlsgehalt, den Sinnenreichtum unserer Muttersprache wichtiger nahmen als allen Regelkram und jede gedankliche Durchdringung. Das an sich selbstverständliche Gebot, nie vom Wort, sondern nur von der Sache auszugehen, wurde in dieser Zeit gleichsam als eine neue Offenbarung gepriesen, indessen die bekannte Lektion Pestalozzis vor dem Loch in der Tapete damals schon zu den meistzitierten pädagogischen Anekdoten gehörte.

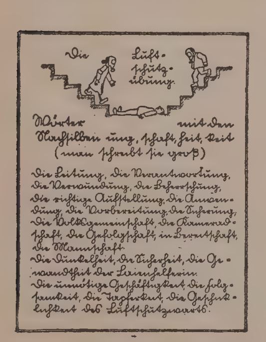
Inzwischen haben wir — auch in der Methodik! — etwas realer denken gelernt und sind, veranlaßt durch unsere Erfahrungen, von jener allzu freizügigen Verachtung des systematischen Unterrichts in der Sprachlehre mehr und mehr abgerückt.

Selbstverständlich ist eine Sprachbildung ohne Anschauung und ohne Erlebnisgrundlage niemals denkbar. Daß auch hier die Eigentätigkeit des Kindes oberstes Gesetz sein und bleiben muß, ist ebenso selbstverständlich wie die alte Erkenntnis, daß dem Worteschreiben erst eine gründliche Sprachschule vorauszugehen hat, eine Schule, in der reichlich erzählt, gefragt und klar geantwortet wird.

Damit allein aber, wie es gewisse Sprachmethodiker schon behauptet haben, ist es beileibe nicht getan. Der Lehrer, der bei der Korrektur seiner Hefte die einfachsten Regeln immer wieder mißachtet findet, die Mutter, die beim Durchlesen der Hausaufgaben haarsträubende Fehler feststellt und endlich der Berufskamerad an der Mittelschule, der seine Zöglinge in die Geheimnisse einer Fremdsprache einführen soll und vergeblich nach den einfachsten grammatikalischen Regeln fragt, ohne die eine Fremdsprache eben nicht zu erlernen ist — sie alle wissen, daß ein Unterricht in den Sprachformübungen ohne Erlernung der sprachlichen Systematik einem pädagogischen Irrtum gleichkommt. Die Eltern, die ihr Kind um Dinge sich abmühen sehen, in denen es nie unterwiesen wurde, zürnen alsdann einer solchen allzu betonten „Gefühlspädagogik" — mit Recht!

Nun soll man aber nicht glauben, daß jetzt eine verschimmelte Methode aus altersgrauen Tagen empfehlende Fürsprache erfahren soll. Niemals! Mit Grausen erinnern wir uns der abgegriffenen Sprachbücher mit ihren Gedankenstrichsätzen, ihrem einfältigen Fragenkonglomerat, ihren kinderfernen Themen. Welch andere Möglichkeiten eröffnen sich dem Lehrer, der das Leben ringsum mit frischen Augen sieht, so, wie es wirklich ist! Politische und alltägliche Geschehnisse, ja der Unterricht selbst, die Ereignisse in der Klassengemeinschaft, bieten ihm unzählige Anknüpfungspunkte. Da hat in unserem Schulhaus eine Luftschutzübung mit allem Drum und Dran stattgefunden, mit lautem Alarm, mit Gasmasken und Scheintoten, mit NS.-Schwestern, Tragbahren und geschäftig hin- und hereilenden Ärzten in weißen Kitteln.

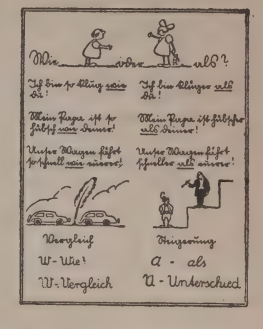
Es ist selbstverständlich, daß wir ein solches Ereignis festhalten müssen. Da aber die Zeit drängt und der Mitteilungsdrang der Kinder unerschöpflich scheint, notieren wir nur einige Stichworte: Wir sprechen von der Leitung des Alarms, von dem Mann, der die Verantwortung für eine reibungslose Durchführung zu tragen hatte und dabei allen Beteiligten immer wieder Stille und Beherrschung anempfehlen mußte. Wir sprechen von den Vorbereitungen, die getroffen wurden, von der richtigen Aufstellung der Schulkinder, von der Bereitschaft aller Beteiligten, die die Voraussetzung einer guten Kameradschaft im engen Bezirk der Schule wie innerhalb der großen Volksgemeinschaft darstellt. Wir rühmen die Gewandtheit der Laienhelferinnen, die Geschicklichkeit des Luftschutzwartes und tadeln die unnötige Geschäftigkeit einiger Wichtigtuer. All das halten wir — wie gesagt — in kurzen, flüchtigen Notizen fest, ergänzen, fassen zusammen, sprechen und schreiben — und niemand weiß zunächst noch, daß es sich eigentlich um eine Rechtschreibübung handelt. Erst nachdem wir die einzelnen Worte vor uns sehen und näher betrachten können und dabei festzustellen vermögen, daß sie seltsame und zuweilen auch gleiche Endungen haben, kommen wir ganz leicht und nahezu selbstverständlich zu der Erkenntnis, daß man Wörter mit den Nachsilben „-ung, -heit, -schaft und -keit" groß schreiben muß.



Oder ein anderes Beispiel:

Zwei Mädel unserer Klasse haben sich wieder einmal gezankt. Jede will, wie das beim zarten Geschlecht öfter geschehen soll, in den besseren Verhältnissen leben. Lydia ist die Temperament-

vollere, Marion die Stillere von den beiden. „Ich bin klüger als du und mein Papa ist hübscher als deiner und unser Wagen fährt viel schneller als euerer!“ behauptet Lydia, worauf Marion mit Ruhe feststellt, daß sie ebenso klug wie Lydia sei, daß ihr Papi sich genau so hübsch ausnehme wie der Vater der andern und daß sein Auto ebenso schnell fahre wie der Wagen der Konkurrenz.

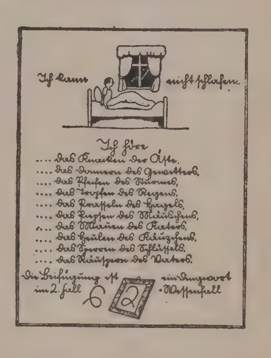


Die Klasse hat diesen kleinen Streit in der Pause mit Schmunzeln angehört und ich selbst habe mich schließlich hinweggeschlichen und habe auf die Wandtafel die beiden streitenden Mädchen skizziert, so gut und so schlecht ich das eben kann.

Was vor kurzer Zeit noch Wirklichkeit war, das wird jetzt launiges Spiel (und damit wird auch der Streit auf heitere Weise geschlichtet!): Jedes der beiden Mädel schreibt seine Behauptungen auf die Tafel und nun vergleichen wir und finden in der Gegenüberstellung der „Kampfrufe“ die meist so wenig beachtete Regel (das Sprachgefühl gibt sie uns ein!): Beim Vergleich muß es wie heißen, bei einer Steigerung hingegen als. Daß die Klärung der Begriffe „Steigerung“ und „Vergleich“ noch besonderer Aufmerksamkeit bedarf, ist selbstverständlich. Sie macht uns aber noch ganz besonderen Spaß, weil sie uns die Situationen vertiefen hilft. (Siehe das beigefügte Bild!)

So finden wir vieles mühelos, oft gleichsam im heiteren Gespräch.

Da war ein Gewitter zur Nacht und Maria konnte nicht schlafen. Sie hat sich am Morgen selbst auf die Tafel gezeichnet, wie sie im Bettchen aufrecht sitzt, zum Fenster hinlauscht, vor dessen Scheiben ein Blitz vorüberzuckt. Und warum konnte das arme Kind keine Ruhe finden? Ach, es hörte das Knacken der Äste, das Donnern des Gewitters, das Pfeifen des Sturmes, das Prasseln des Hagels und in der Kammer nebenan das Räuspern des Vaters.



Wir schreiben auf, was unserem armen Mariechen die Ruhe störte und sehen nun deutlich, daß immer zwei Hauptwörter nebeneinander stehen. Das eine davon ist wichtig; denn es erzählt von unheimlichen Geräuschen. Das andere aber ist ihm nur beigefügt; es ist ein beigefügtes Hauptwort, und das runde „s“ belehrt uns, daß es ein Hauptwort im Wessenfall, im zweiten Fall ist. Wir kennen dieses runde „s“! Wenn es sich in den Spiegel guckt, schaut eine Zwei heraus und das ist für uns das äußere Kennzeichen des zweiten Falles.

Solche Lernhilfen bieten sich oft, und jeder Lehrer wird immer wieder neue finden und erfinden. Bekannt ist, daß man aus dem runden s des Wortes Gans leicht durch das Ansetzen eines Schnäbelchens und durch ein Augenpünktchen einen Ganskopf machen kann. Wenn Kinder das immer wieder nachmalen, werden sie sich auch daran gewöhnen, den schmackhaftesten aller Vögel nicht mehr mit z am Ende zu schreiben.

In einem alten Sprachbuch fand ich die Unterscheidung von fiel und viel in hübscher, bildlicher Weise geklärt! Hier war das f der Stamm eines Apfelbaums, von dem im Herbst die reifen Früchte herunterfielen, indessen die vielen Zehnerlein, die in eine Sparbüchse wanderten, dem kleinen v sehr ähnlich sahen.

Man sage nur nicht, das seien Spielereien! Wie sollen unsere Kinder die Überfülle an Regeln und Ausnahmen, die unsere deutsche Rechtschreibung und unsere Grammatik aufweisen, in sicherer Art lernen und behalten, wenn man ihnen nicht auf solche Weise helfende Handreichung bietet! Wenn wir den Wert der systematischen Sprachbildung schon nicht abstreiten können, dann müssen wir doch wenigstens alles tun, um diese Systematik angenehm und schmackhaft zu machen.

Und mit dem Humor geht es auch hier am besten. Vor mir liegt ein alter Sprachbuchschmöker, und ich habe die Umlautbildung aufgeschlagen. Sie ist eins von jenen Kapiteln, das wir flüchtiger behandeln können, weil die Bildung des Umlautes ja durch den täglichen Sprachgebrauch immer wieder vorgenommen wird. Wir brauchen deshalb nicht — wie hier! — sechs enge Seiten durch-



zuexerzieren, es kann rascher und fröhlicher geschehen. Wir haben „Dichter" gespielt und fanden, daß dieser „Beruf" gar nicht so schwierig ist. Ein Reim folgte willig dem andern als wir begannen: Bräutchen kommt von Braut, Kräutchen kommt von Kraut, Sträucher kommt von Strauch, Schläuche kommt von Schlauch ... usw.

Wenn erst fröhliches Schaffen in die Schulstube eingezogen ist, dann gibt sich auch im Unterricht der Sprachlehre vieles von selbst. Nichts darf totes Wort bleiben, alles soll Leben bekommen und muß, wie im Märchen, personifiziert werden oder sonst irgendwie Gestalt annehmen:

Das Unkraut, das im Schrebergarten wächst, erhebt seine Klage: „Ach, ich werde ausgerissen! Ich werde auf einen Haufen geworfen! Ich werde verbrannt! O Schmerz, o Jammer!"

Ganz anders denkt da der Vater über diesen lästigen Schmarotzer. „Ich reiße dich aus!" sagt er zum Unkraut, „ich werfe dich auf einen Haufen, ich verbrenne dich!" Und nicht lange redet er — er tut's gleich, indessen das arme Pflänzchen sein Schicksal zu erleiden hat. Wir haben Tat- und Leideform in klarer Gegenüberstellung gefunden und können diese Beispiele zur Vertiefung (auch als Hausaufgabe) noch beliebig erweitern und ergänzen.

Dabei kommen wir ganz nebenbei zu der Erkenntnis, daß es auch eine Leideform ohne Leid gibt, wenn z. B. das kleine Nesthäkchen in seinem Wickelkissen denkt: ich werde von Mutter getragen, vom Vater gestreichelt, von der Patin spazieren gefahren, vom Schwesterchen geliebt, von der Großmutter geküßt und vom Großvater gründlich verzogen. Es macht besonderen Spaß, wenn wir noch ein hübsches Bildchen dazu zeichnen; denn Kinder zeichnen gern. Wir befolgen dabei aber des Altmeisters Arno Gürtler stets gültigen Grundsatz: „Zunächst die unbeeinflußte Schülerzeichnung und dann erst die Lehrerzeichnung vor der Klasse."

Ausgang und Ziel ist in allem das eigentätig schöpferische Kind. Doch lehrt die Erfahrung, wie nötig es ist, daß auch der Lehrer hin und wieder eine Skizze an die Tafel werfe, um zu zeigen, wie's richtig angepackt wird: wie man den engbegrenzten Raum einer Heftseite gut aufteilt, die Über- und Unterschriften gestaltet und die Illustrationen geschmackvoll anbringt.

Das Zeichnen im Sprachlehreunterricht hat aber auch noch einen anderen nicht zu unterschätzenden Vorzug: Es zwingt zum Verweilen; denn bekanntlich geht die rasche Jugend über sprachliche Dinge sehr schnell zur Tagesordnung über. Sie hört — und vergißt. Bei der zeichnerischen Nachgestaltung jedoch muß sie innehalten und wird dabei in ihrer ganzen Aufnahmefähigkeit voll erfaßt. Neben den „sprechenden Mund" tritt die „redende Hand".

Man darf glauben, daß ein Sprachheft, das nach Art der wenigen hier veröffentlichten Skizzen geführt wird, für die Kinder bald einen reizvollen Besitz darstellt.

„Und was ist damit gewonnen?" wird man fragen.

Nicht mehr und nicht weniger als ein Anfang; denn nun erst muß die Übung einsetzen und besonders für die Landschule bieten sich jetzt mannigfache Gelegenheiten zur Stillbeschäftigung: ähnliche Sätze sind zu bilden, andere Wortgruppen aufzusuchen, neue Zusammenhänge zu schaffen, andere Situationen zu ersinnen. Und da die sichersten Prüfungen im Rechtschreiben immer noch die Diktate bilden, so wollen wir auch auf diese beste aller Übungsmöglichkeiten nicht verzichten. Unsere nach der oben angeführten Form gefertigten Unterrichtsskizzen vermitteln uns dazu reichlichen Stoff.

Wichtig ist nur, daß die Arbeit nicht ruht, daß immer wieder neue Anregungen geboten werden, die Anlaß geben zu freudigem Schaffen.

Ich darf wohl in diesem Zusammenhang auf mein kürzlich im Verlag Wunderlich in Leipzig erschienenes Büchlein „Sprachformübung — leicht gemacht" hinweisen, das den Schwierigkeiten

des Deutschunterrichts mit frohem Wort und Zeichenstift beizukommen sucht, und das 100 Lektionen enthält, die den Einträgen aus Kinderheften nachgebildet wurden und eine geringe Auswahl aus der Erfahrungs- und Stoffülle einer mehrjährigen Unterrichtspraxis vermitteln möchten. Die diesem Aufsatz beigegebenen Abbildungen sind dem genannten Buche entnommen.

Kleine Beiträge

Die Neuordnung der Volksschule

Auf Grund der letzten Entscheidungen des Führers (Lehrerbildung, Hauptschule) vollzieht sich eine Neuordnung des gesamten Volksschulwesens. Aus diesem Grunde hat im Auftrag des Reichswalters des NS.-Lehrerbundes, Gauleiter Fritz **Wächtler**, der Leiter der Reichsfachschaft Volksschulen, Pg. Wilhelm **Kircher**, die Fachschaftsleiter aller Gaue Großdeutschlands zu einer Reichsarbeitstagung in der Reichsschule des NSLB. Bayreuth-Donndorf zusammengerufen. Folgende Themen standen zur Behandlung: 1. Brennende schulpolitische Fragen der Gegenwart; 2. Zur Neuordnung der Lehrerbildung; 3. Die Entwicklung der Besoldungsfrage im letzten Jahr; 4. Zur Frage der Einfachstschulung; 5. Über Lehrertum; 6. Zur Theorie der Schule; 7. Die Mädchenerziehung in der Volksschule; 8. Weltanschauliche Grundfragen zum Kampf Großdeutschlands um seine Zukunft.

In der Aussprache, zu der auch der Leiter der Abteilung Erziehung und Unterricht, Pg. **Stricker**, wiederholt das Wort ergriff, hatten die Gaufachschaftsleiter reichlich Gelegenheit, zu den schulpolitischen Aufgaben Stellung zu nehmen. In der Gewißheit, daß die Bildung und schulische Erziehung der deutschen Jugend dem Führer besonders am Herzen liegt, waren alle Teilnehmer der Arbeitstagung beseelt von dem **einmütigen Willen**, das gesamte deutsche Volksschulwesen auf die vorgezeichneten neuen Grundlagen zu stellen. Trotz der gegenwärtig vorhandenen Schwierigkeiten und Unzulänglichkeiten, die vor allem in dem Lehrermangel begründet sind, wird die deutsche Volksschule nach dem Willen des Führers die Voraussetzungen für eine neue Bildungsordnung schaffen, die dem Großdeutschen Reich nach dem Siege würdig ist.

Die Ergebnisse der Arbeitstagung werden in den Gauen, Kreisen und Kreisabschnitten ausgewertet.

Für die **Jahresarbeit** in den Gilden, Arbeitsgemeinschaften, Wochenendschulungen und Lagern in den Gauen wurde das Thema: „Erziehung zum Führervolk" gegeben.

Die deutsche Volksschule erfüllt nur dann ihre Aufgabe, wenn sie mitten im Volke steht und den Lebensnotwendigkeiten unseres Volkes gerecht wird. Aus diesem Grunde hat unser Reichswalter Fritz Wächtler schon vor dem Kriege eine enge **Zusammenarbeit mit der Wehrmacht, der Wirtschaft und dem Reichsnährstand veranlaßt**, die jetzt während des Krieges noch vertieft worden ist. Die alte Einheit von Wehr-, Nähr- und Lehrstand hat auch über die Dauer des Krieges hinaus feste Formen angenommen.

Für die **besonderen Arbeitsgebiete**: Grundschule, Unterrichtsgestaltung, neue Arbeitsformen und Arbeitsmittel, Methodik der Übung und der Denkschulung auf der Oberstufe, Arbeitsbücher, Blut- und Bodengedanke in der Stadt, wehrgeistige Erziehung, Ausbau der Fachschaftszeitschrift wurden eigene Sachberater eingesetzt.

Zur Psychologie des Bruchrechnens

Das Bruchrechnen gehört anerkanntermaßen zu den schwierigsten Gebieten des Rechenunterrichts in der Volksschule. Zwar ist es durchaus möglich, durch unermüdlichen „Drill" den Schülern die **Regeln** des Multiplizierens und Dividierens von Brüchen aufzuzwingen, nur geschieht das auf Kosten der **Einsicht**. Pflegt man hingegen sorgfältig die Beziehung zur anschaulichen Grundlage des Bruchrechnens, sucht man also die Einsicht ständig wach zu halten, so muß man wiederum auf die ausgiebige **Übung** dieser Operationen verzichten — abgesehen davon, daß sich die Teilung **durch Brüche** auf gar keine Weise veranschaulichen läßt, weil diese Operationen die Grenzen der Anschaulichkeit grundsätzlich überschreiten.

Es ist daher auch kein Wunder, wenn sich die Methodiker über die Bedeutung dieser Operationen und des Rechnens mit schwierigen Brüchen überhaupt nicht einig sind. Einige wollen die gesamte

Bruchrechnung in der Volksschule auf die einfachsten, im täglichen Leben vorkommenden Fälle beschränkt wissen, andere betonen den Wert auch des höheren Bruchrechnens wegen seiner Bedeutung im systematischen Aufbau der Zahlenwelt. Letztere haben ohne Zweifel die schwerer wiegenden Gründe für sich.

Ein interessanter Versuch, die Bruchrechnung auf der Grundlage eines *Ganzheitsunterrichts* anschauungsnah und organisch — das heißt dem Stufengang der kindlichen Auffassung gemäß — aufzubauen, findet sich bei *Wittmann* (Joh. Wittmann, Theorie und Praxis eines ganzheitlichen synthetisch-analytischen Unterrichts, 1933). Das *Mal* steht gewissermaßen im Mittelpunkt. Ein „Mal" wird schon im ersten Schuljahr eingeführt und veranschaulicht durch einen *Kreis* entsprechend dem Mal im kindlichen Spiel. Dieser Kreis, dieses Mal kann mehrere Kinder — oder später mehrere abstrakte Einheiten (Punkte) umfassen. 1 mal 8 wird also dargestellt als ein Mal mit 8 Punkten: ein Kreis, in dem sich 8 Punkte befinden. $\frac{1}{2}$ mal 8 ist dementsprechend ein halbes Mal, also ein halber Kreis mit 4 Punkten. — Es ist hier nicht der Platz, weiter auf Wittmanns methodische Vorschläge einzugehen. Sie reichen, und das ist entscheidend, bei den schwierigeren Fragen der Bruchrechnung, auf die es ankommt, auch nicht aus, und hier ist er gleichfalls gezwungen, den Boden reiner Anschauung zu verlassen.

Die Gründe für die Schwierigkeit des Bruchrechnens liegen einmal in dem *Relationscharakter* der Bruchzahlen. Für die Kinder bedeutet es eine fast unüberwindliche Schwierigkeit einzusehen, daß $\frac{1}{4}$ in Wirklichkeit, als reales Stück etwa einer Torte gedacht, größer sein kann als $\frac{1}{2}$ einer kleineren. Trotzdem soll $\frac{1}{4}$ $\frac{1}{4}$ sein! Entscheidend ist natürlich, daß die Bruchzahlen immer nur *in bezug auf die jeweilige Einheit*, also relative Gültigkeit haben. Was jeweils als Einheit gesetzt wird, ist für das reine, das abstrakte Rechnen dabei belanglos. Im Grunde gilt das gleiche natürlich auch von den ganzen Zahlen, auch sie bedeuten immer nur Vielfache einer gesetzten Einheit, der Satz $2 = 2$ gilt auch hier nur in abstracto. Darin zeigt sich das Wesen der Zahl als *Kategorie*, als *geistiger Akt der Einheitssetzung* unseres spontanen Bewußtseins. *Natorp* hat das in seinem Büchlein über Pestalozzi sehr klar ausgeführt. (Pestalozzi, Sein Leben und seine Ideen. Natur- und Geisteswelt, Bd. 250.) „Eins" ist das Blatt, eins ist der Zweig, der Baum, eins kann aber auch der ganze Wald sein, je nachdem, auf was sich der einheitssetzende Strahl des Bewußtseins richtet. Zu einer solchen Einsicht sind Kinder aber kaum fähig. Dafür ist das kindliche Denken und Auffassen viel zu sehr gegenständlich-anschaulich gebunden und begrenzt. Trotzdem muß es möglich sein, im Unterricht auf diesen abstrakt-relativen Charakter der Zahlen und besonders der Bruchzahlen, bei denen diese Schwierigkeiten vornehmlich in die Augen springen, hinzuweisen — in kindgemäßer Form natürlich.

Die andere Klippe liegt in dem Problem der *Division durch Brüche*. Daß 4 geteilt durch $\frac{1}{2} = 8$ sein soll, sieht kein Kind jemals ein — der mathematisch ungeschulte Erwachsene übrigens ebensowenig. Hier handelt es sich um eine andere Eigenart unseres Geistes, nämlich um die Abstraktionsfähigkeit im Sinne der *Fortführung einer Operation über die anschauliche Grundlage hinaus*. „Abstrakt" darf nämlich nicht nur im negativen Sinne als ein von der Anschauung losgelöstes, ja vielleicht als ein dürres, blutleeres Denken aufgefaßt werden, vielmehr liegt in der Lösung von dem Boden der Anschauung eine der fruchtbarsten Möglichkeiten des menschlichen Geistes, die Möglichkeit der schöpferischen Erschließung neuer Gebiete. Die gesamte mathematische Naturwissenschaft verdankt ihr Dasein einer solchen Abstraktion.

So stellt die Division durch Brüche eine Fortführung der normalen Operation über die Grundlage des noch Vorstellbaren hinaus dar. Sie ist vergleichbar der Verlängerung einer Geraden über ihren Endpunkt hinaus ins Unendliche. Den besten Vergleich bietet die äußere Teilung in der Raumlehre, bei der der Teilungspunkt außerhalb der gegebenen Strecke liegt. Anschaulich-sinnvoll läßt sich das auch nicht mehr fassen. „Teilen" darf auch in diesem Falle eben nicht mehr als anschauliche Zerteilung aufgefaßt, sondern muß in ihrer mathematisch entscheidenden Funktion betrachtet werden: in dem Verhältnis des Teilungspunktes zu den Endpunkten der Strecke. Dann steht es in unserem Belieben, diesen Punkt auch außerhalb der Endpunkte anzusetzen. So wird auch bei der Division durch Brüche ein bestimmtes Verfahren über die anschauliche Grundlage hinaus fortgeführt, was rein denkmäßig nicht nur sinnvoll, sondern äußerst fruchtbar ist und dem mathematischen Denken immer neue Möglichkeiten erschließt. Nichts anderes bedeutet im Prinzip die Setzung negativer oder gar imaginärer Zahlen.

Natürlich kann man einen Ausweg wählen, um den Kindern das Verständnis zu erleichtern: man kann das Teilen als Enthaltensein begreiflich machen. $4 : \frac{1}{2} = 8$ bedeutet dann, $\frac{1}{2}$ ist 8mal

in 4 enthalten, was ohne weiteres einzusehen ist. Es ist aber eine Umgehung des eigentlichen Problems, dieses wird dem Kinde dadurch auch nicht klarer.

Wir müssen uns damit abfinden, daß dem Verständnis des Kindes hier grundsätzliche Grenzen gesetzt sind, die einerseits im Wesen des Stoffgebietes wie andererseits im Wesen der kindlichen Auffassung liegen. Daran wird keine noch so geschickte Methode etwas ändern können.

Dr. Zietz (z. Z. im Felde).

Rundschau

Aus dem Zeitgeschehen

Im Berichtsmonat hat der Führer anläßlich des achten Jahrestages der Machtübernahme in Berlin eine Kampfrede gegen die jüdisch-angelsächsische Weltverschwörung gehalten, aus der wenige Kernsätze wiedergegeben werden: „Wer glaubt, England helfen zu können, muß eines auf alle Fälle wissen: jedes Schiff, ob mit, ob ohne Begleitung, das vor unsere Torpedorohre kommt, wird torpediert." — „Jede Möglichkeit, die überhaupt denkbar ist, haben wir nüchtern abgewogen und in Rechnung gesetzt. Am Ende aber steht unser Sieg." — „Zur See wird in diesem Frühjahr der U-Boot-Krieg beginnen, und sie werden dann auch dort bemerken, daß wir nicht geschlafen haben! Und die Luftwaffe wird sich ihnen desgleichen vorstellen! Unsere gesamte Wehrmacht wird die Entscheidung so oder so erzwingen!" — „Das Jahr 1941 wird, dessen bin ich überzeugt, das geschichtliche Jahr einer großen Neuordnung Europas sein! Das Programm kann kein anderes sein, als Erschließung der Welt für alle, Brechung der Vorrechte einzelner, Brechung der Tyrannei gewisser Völker und ihrer finanziellen Machthaber." — „Es ist ein wunderbarer Gemeinschaftsgedanke, der unser Volk beherrscht! Daß dieser Gedanke in seiner ganzen Kraft uns im kommenden Jahr erhalten bleibe, das sei der Wunsch des heutigen Tages. Daß wir für diese Gemeinschaft arbeiten wollen, das sei unser Gelöbnis! Daß wir im Dienst dieser Gemeinschaft den Sieg erringen, ist unser Glaube und unsere Zuversicht! Und daß der Herrgott in diesem Kampf des kommenden Jahres uns nicht verlassen möge, das soll unser Gebet sein! Deutschland Sieg-Heil!"

Neues aus Schulgesetzgebung und Schulverwaltung

A. Allgemeines

„Jeder deutsche Beamte wird im Osten eingesetzt" hat Staatssekretär Pfundtner in seinem Vortrage über die Staats- und Selbstverwaltung im deutschen Osten vor der neuen Verwaltungsakademie in Danzig ausgeführt. Die Arbeit in diesen Gebieten sei eine besondere Ehre und Anerkennung. Das Ziel sei, daß jeder deutsche Beamte zumindest in seiner Ausbildungszeit den deutschen Osten dienstlich kennen lerne.

In den Niederlanden sind drei deutsche Schulen eröffnet worden.

Die endgültige Fassung der Richtlinien für die Durchführung des erweiterten Selbstschutzes im Luftschutz in Schulen und Hochschulen wird in Nr. 2 des Reichsministerialamtsblattes veröffentlicht.

Der Reichsorganisationsleiter Dr. Ley teilt mit, daß der Führer den Bau der Gemeinschaftshäuser der NSDAP. für jede Ortsgruppe befohlen hat, und gibt die Richtlinien für die Errichtung dieser Gemeinschaftshäuser bekannt: sie sind der politische, volkskulturelle und sportliche Mittelpunkt der Ortsgruppe.

„Dem Führer ist in letzter Zeit mehrfach aufgefallen, daß — auch von amtlichen Stellen — seit langem in die deutsche Sprache übernommene Fremdwörter durch Ausdrücke ersetzt werden, die meist im Wege der Übersetzung des Ursprungswortes gefunden und daher in der Regel unschön sind. Beispielsweise erwähnte der Führer, daß amtlich jetzt an Stelle von Souffleuse die Bezeichnung ‚Einsagerin' gebraucht werde. Der Führer hat angeordnet, die zuständigen Stellen davon zu unterrichten, daß er derartige gewaltsame Eindeutschungen nicht wünscht und die künstliche Ersetzung längst ins Deutsche eingebürgerter Fremdworte durch nicht aus dem Geist der deutschen

Sprache geborene und den Sinn der Fremdworte meist nur unvollkommen wiedergebende Wörter nicht billigt. Ich bitte, diese Weisung des Führers innerhalb Ihres Geschäftsbereichs zu beachten." (Der Reichsminister des Innern.)

B. Hochschule

Der Nationalsozialistische Studentenbund hat sein fünfzehnjähriges Bestehen festlich begangen. Dabei gab der Studentenführer die Parole aus: Es muß gelingen, aus jedem deutschen Studenten einen Kämpfer, einen Könner und einen Nationalsozialisten zu machen.

Zur Volksschullehrerbildung. „Der Führer hat befohlen, daß die Lehrerausbildung der Ostmark — 5 Jahre Lehrerbildungsanstalt — zunächst auf die neuen Reichsgaue zu übernehmen und dann im ganzen Reiche einzuführen ist. Mit dieser Entscheidung haben alle Diskussionen und Erörterungen über die zweckmäßigste Art der Lehrerausbildung ihr Ende gefunden." (Aus einem Aufruf des Gauleiters und Reichswalters Wächtler.)

C. Mittel- und Volksschule

Wilhelm Kircher, der bekannte Landschulreformer, der auch für die zweite Auflage des vom Schriftleiter dieser Zeitschrift herausgegebenen Buches „Neubau der Volksschularbeit" einen wertvollen Beitrag über die Landschule beisteuerte, ist seit dem 1. Januar 1941 der Leiter der Reichsfachschaft 4 im NSLB.

Der Reichserziehungsminister gibt die genehmigten Lernbücher für Erdkunde an Mittelschulen und den dazu aufgestellten Verteilungsplan bekannt.

Die Schulhelfer sind in die Reisekostenstufe V und die Umzugskostenstufe V eingereiht worden. Die Vorschriften und Bestimmungen über Reisekostenvergütung und Umzugskostenvergütung der Beamten sind auf die Schulhelfer nach der Regelung für Beamte im Vorbereitungsdienst anzuwenden. Schulhelfer, die bereits im Schuldienst eingesetzt sind, erhalten bei Einberufung zum Wehrdienst im Kriege ihre Dienstbezüge nach den für die Beamten geltenden Vorschriften weitergezahlt. Schulhelfern, die nach Ablegung des dreimonatigen Ausbildungslehrganges zum Wehrdienst im Kriege einberufen werden, ohne vorher einen Beschäftigungsauftrag erhalten zu haben, ist für die Dauer des Wehrdienstes eine monatliche Unterhaltsbeihilfe von 20 RM. für Ledige und 100 RM. für Verheiratete zu zahlen.

Volksschulbauten. Als Band III der Buchreihe des Zentralblattes der Bauverwaltung, herausgegeben im Preußischen Finanzministerium, ist ein wertvolles Buch „Schulbauten: Volksschulen" erschienen, das nicht nur Zeugnis von dem Geist ablegt, in dem die jüngsten Schulbauten gebaut worden sind, sondern ein wertvoller Führer für alle ist, die einen neuen Schulbau beschließen und durchführen.

D. Berufs- und Fachschule

Heeresunteroffiziervorschulen gehören zu den im Reichsschulpflichtgesetz unter § 10 Abs. 2 aufgeführten Schulen. Eine Pflicht zum Besuche der Berufsschule besteht daher nicht, solange der Schüler eine Heeresunteroffizierschule besucht.

Von der Durchführung der Ferienpraxis der Lehrpersonen an Berufs- und kaufmännischen Berufsfachschulen wird auch in diesem Jahre abgesehen.

E. Ausland

„Das Gesetz über das Deutsch-Bulgarische Abkommen über die Zusammenarbeit auf kulturellem Gebiet einschließlich des Schulwesens" wird im Reichsgesetzblatt verkündet. Der Grundgedanke ist, daß die vertragschließenden Teile die bestehenden oder noch zu begründenden kulturellen und wissenschaftlichen Einrichtungen fördern werden, deren Tätigkeit der kulturellen Annäherung beider Staaten dient. Beim Schulwesen wird die wohlwollende Behandlung und Förderung der Schulen des anderen Teils in seinem Lande festgelegt.

Ungarn hat eine neue Verordnung über den Volksschulunterricht der nationalen Minderheiten erhalten. Danach haben die Eltern von jetzt selbst zu bestimmen, in welcher Sprache ihre Kinder unterrichtet werden. Ungarn will nicht mehr assimilieren. Es wird damit gerechnet, daß auf Grund dieser neuen Verordnung etwa 600 Schulen mit überwiegend deutschem Unterricht entstehen werden.

Der Schulalltag

Schulpraktische Fragen

Vom Händefalten zum Händerühren!

Diese etwas propagandistisch klingende Überschrift könnte einen jener Schwarz-Weiß-Aufsätze einleiten, der etwa dem Jammerbild der alten Schule das Idealbild einer kommenden Neuschule oder dem Zerrbild des bisherigen Paukers das Hochbild des werdenden Erziehers entgegensetzen möchte. Auf der literarischen Ebene arbeitet es sich gut mit solchen Kontrasten, Widerspielen, Gegenüberstellungen und Lichtreflexen; der praktische Arbeiter verlangt schlichtere, aber nahrhaftere Kost. Darum nur die eine Feststellung: ob wir nicht doch die Hände unserer Kinder noch etwas in Bewegung setzen können, nachdem wir der körperlichen Bewegung in der Gesamterziehung endlich den ihr gebührenden Platz gegeben haben?

Also: das Händefalten ist nicht wörtlich zu nehmen. Wohl aber müssen in vielen Schulen unsere Kinder die Tugend des Stillesitzens etwas zu gründlich praktisch üben. Darum lautet eine aus der Erfahrung vieler Geschlechter erarbeitete Lehrerregel: Wie wir eine Anschauung von einem Dinge nicht durch das bloße Sehen erhalten — der von der Gesichtswahrnehmung hergenommene Name Anschauung könnte dazu verführen, Kant hat aber den Begriff der Anschauung auf die Wahrnehmungen auch der anderen Sinne ausgedehnt —, sondern durch Mithilfe des Gehörs und Getasts, des Geruchs und Geschmacks, so suchen wir auch in jeder einzelnen Unterrichtsstunde möglichst verschiedene Formen des Eindrucks wie des Ausdrucks zu pflegen. So manches Schelt-, Zucht- und Strafwort könnte eingespart werden, wenn wir immer und überall das eigene Unterrichtstun nach diesem Grundsatz einrichten und kontrollieren wollten. Und deshalb sprechen wir heute im Schulalltag insbesondere von den **außersprachlichen** Ausdrucksformen in unserer Schularbeit, ohne damit den Wert der mündlichen Ausdruckspflege zu verkennen oder gar herabzusetzen.

Beispielgebend ist hier gerade der Anfangsunterricht vorangegangen. Er pflegt bewußt das Spiel als eine Betätigungsform der kindlichen Kräfte, gewiß um der Triebhaftigkeit ihr Recht zu geben, aber auch um seines Bildungswertes. In der Heimatkunde werden die wirklichen Dinge sinnlich aufgefaßt (nicht bloß Fibelbilder besprochen); die Kinder lernen hier alle Sinne gebrauchen und neben dem Wort gerade die Hand als Werkzeug für den Ausdruck benutzen. Wir geben weitere Glieder dieser Beispielreihe: Das Malen mit Kreide und Buntstift — das Kneten in Plastilin oder Ton und Lehm — das Basteln mit den verschiedenen Natur- und Abfallstoffen (Kastanien, Steinchen — Garnrolle, Streichholzschachtel) — das Reißen und Schneiden von Buntpapier — das Legen von Fäden und Stäbchen — das Zusammensetzen der losen Buchstaben auf den Einzeltäfelchen zu Silben und Wörtern — das Zuzählen, Ergänzen, Abzählen, Zerlegen, Malnehmen, Teilen und Messen wird in konkreter Gestalt geübt und ausgeführt — Vorgänge werden dramatisch gestaltet — Gartenarbeit und Tierpflege werden wirklich getan, nicht nur gefordert — die Heimat wird im tiefen Sinne des Wortes erwandert.

Die hier nebeneinander gestellten Betätigungsformen lassen sich auch systematisch anordnen; wir erhalten dadurch erst einen Überblick über die Vielheit der außersprachlichen Ausdrucksformen; wir deuten hier nur an: Zusammenordnen fertiger Teile zu neuen Formen (also Bauen und Legen und Basteln) bis hin zu den verschiedenen Formen etwa der dramatischen Darstellung.

Aus mancherlei Gründen, die aber nicht in der Natur der Sache liegen, sind diese Betätigungen auch im Anfangsunterricht jetzt vielerorts zurückgestellt worden; unser Schulalltag will nachdrücklich auf das pädagogische Recht gerade dieser Formen hinweisen.

Und er will ihnen auch in den anderen Fächern auch jenseits der ersten Schuljahre den ihnen gebührenden Raum verschaffen. Das ließe sich in allen Fächern aufzeigen — wir haben das in unserer Konferenz einmal getan —; wir müssen uns hier auf eins beschränken; wir wählen die Erdkunde. Natürlich läßt jeder Geographielehrer auch gelegentlich die Hand des Schülers arbeiten. Aber wir wollen gerade methodisch, planvoll, zielstrebig vorgehen, nicht bloß so nebenbei und übrigens. Der Methodiker unterscheidet das graphische Darstellen und das plastische Darstellen. Zum ersten: das Kartenzeichnen (im Sinne der erdkundlichen Skizze, nicht des Abklatsches der Atlaskarte) — das statistische Zeichnen (im Sinne der graphischen Darstellungen erdkundlicher Tatsachen) —

das begriffbildende Zeichnen (im Sinne der Darstellung einzelner geographischer Objekte) — das Bildzeichnen (im Sinne der Illustration von Vorgängen, Personen, Werkzeugen usw.). — Zum andern: das plastische Darstellen. Hier steht im Vordergrunde unsere Arbeit am Sandkasten (er ist durchaus nicht nur ein Arbeitsmittel der Grundschule!). Daneben kommen aber auch Modellierbogen und Bastelarbeiten. Das sind die Stichworte, nach denen wir in unserer Schule einmal das graphische und das plastische Darstellen in der Lehrerschaftssitzung besprochen haben: bei jedem das Warum, das Was und das Wie.

Zum Ausgangspunkt zurück: Es sollte uns eine ernste Lehre sein, daß Begriff und Griff und begreifen und greifen gar eng verwandt sind. Und nicht nur etymologisch. Und darum begrüßen wir es, wenn unsere Kinder auch in der Schule ihre Hände rühren lernen. Wir brauchen hier wirklich noch nicht das Warnsignal: Ne quid nimis!

Gibt es in Ihrer Schule noch Chorsprechen?

Ich kenne eine ganze Reihe Lehrer, die sich selbst gern die modernen, die neuzeitlichen nennen, die den pädagogischen Wert des Chorsprechens völlig bestreiten, die es deshalb auch in ihrem Unterricht nicht verwenden und für seine Freunde nur ein mildes Lächeln übrig haben. Und sie zeichnen dann das Zerrbild der Schule, aus deren Fenstern immer dieselben Merksätze in lautem, plärrendem, gleichbleibendem Tone erklingen. Es ist bestimmt richtig, daß die Lehrer vor fünfzig oder auch dreißig Jahren dem Chorsprechen einen viel größeren Raum eingeräumt haben, daß seine Reichweite wie Häufigkeit in einem halben Jahrhundert stark zurückgegangen ist. Aber es will dem Schulpraktiker falsch erscheinen, daraus zu schließen, daß das Chorsprechen auch weiter zurückzugehen und schließlich ganz von der Bühne zu verschwinden habe.

Seltsam schon, daß uns die Geschichte lehrt, daß es ein viel ehrwürdigeres Alter und eine viel längere Erfahrung besitzt, als es so manchen seiner Gegner auf den ersten Blick erscheint: es ist durch Jahrhunderte ein methodisches Hilfsmittel in deutschen Schulen aller Art gewesen. Es hatte einen hervorragenden Platz in den Klosterschulen — zweifellos als eine Ausstrahlung der gemeinsam betriebenen religiösen Übungen; Friedrich der Große fordert es in seinem General-Land-Schul-Reglement in dem Teil, durch den er eine gewisse Einheit in der Art und Weise des Unterrichts erzielen will. Man kann die geschichtliche Linie weiterverfolgen, also bei Pestalozzi und seinen Jüngern, bei Herbart in den Paragraphen 69 und 80 im Abriß seiner pädagogischen Vorlesungen. Und wer etwas vom Schulwesen etwa der Japaner und Chinesen gehört hat, weiß, welche besondere Rolle es gerade bei diesen Völkern gespielt hat und noch spielt. Jedenfalls sind die Gegner erheblich jüngeren Datums.

Die Pädagogik definiert das Chorsprechen als Verbindung der Muskelempfindungen beim Sprechen mit Gehörseindrücken, die durch gleichartige Sprechübung des Klassenganzen hervorgerufen werden. Sie nennt als seine Vorteile: es fördert bei richtigem Gebrauch die Einprägung; es belebt den Unterricht; es stärkt die Schwachen und Schüchternen; es schafft leichtere Reproduktionen, indem es die ursprünglichen Reize kräftiger und nachhaltender macht.

Aus diesem Grunde findet es auch heute noch im Schulalltag der Volksschule Anwendung. Und hier liegt die entscheidende Stelle: beim Wo und Wie und Was! Es ist pädagogischer Unfug, wenn der Lehrer Antworten im Chor haben will oder sie auch nur zuläßt (was auch in modernen Arbeitsschulen gelegentlich vorgekommen sein soll, obwohl ihre Lehrer geschworene Feinde des Chorsprechens waren). Deshalb lautet die oberste Regel für das Chorsprechen: es darf nur Verstandenes und Erklärtes gemeinschaftlich gesprochen werden, am besten bei sauber und fest gegliederten Reihen. Es kann genau wie sein Bruder, das Chorlesen, niemals am Anfang der Arbeit stehen, sondern immer erst, nachdem das Einzeldarstellen, das Einzellesen vorangegangen ist. Es muß ferner durch Leitung des Lehrers und seine feststehenden Zeichen und seine Taktangaben gelenkt und zur völligen Übereinstimmung gebracht werden. Es muß endlich den Todfehler jedes gemeinsamen Sprechens vermeiden: die übergroße Stärke — der einzelne spricht laut, die Klasse gemeinsam darf nicht mit derselben Stimmstärke der einzelnen arbeiten —, den leiernden Tonfall, das schleppende Tempo, die gleichförmige Betonung aller Wörter und ihrer Silben, das pausenlose Hintereinander der einzelnen Teile. Es stimmt, daß diese Gefahren dem Chorsprechen (oder Chorlesen) stets drohen; aber eine rechte Methodik weiß sie durch Gegenmittel zu bannen. Erst dann wird das Chorsprechen zu einem guten Mittel beim wörtlichen Einprägen und zu einem gehorsamen Diener der Disziplinierung der Kinder und zu einem Miterzieher zu ruhigem und sicherem Sprechen.

Damit sind zugleich die Anwendungsmöglichkeiten angedeutet: es handelt sich im wesentlichen um gemeinsames Sprechen von gelernten Prosatexten, auch geeigneten Gedichten — hier ist scharf zwischen dem Chorsprechen und dem Sprechchor zu scheiden (Palleske hat in seiner Kunst des Vortrags besonders auf den Kunstwert des Chorsprechens von Gedichten hingewiesen) —, festen Merksätzen in den Realien, bestimmten Regeln, den Einmaleinssätzen (trotz der von Kühnel geäußerten Bedenken) usw.

Unterschieden muß auch das Chorsprechen der Unterstufe von dem der Oberstufe werden: es wird bei den kleinen Schülern viel häufiger angewandt werden als bei den größeren; es wird auf der Unterstufe die Laut- und Betonungsgebung im Vordergrund stehen.

Aber auch der Freund des Chorsprechens muß um die Grenzen und Gefahren wissen, die ihm gegeben sind. Es ist ein Mittel, kein Allheilmittel. Es darf als Einprägung nicht andere Formen überflüssig machen oder auch nur eindämmen wollen. Es muß immer neben dem Chorsprechen als einer Wiederholung in der gleichen Form die einprägende Wiederholung des bekannten Unterrichtsstoffes unter neuen Gesichtspunkten stehen. Es darf sich nicht an Stoffe heranwagen, bei denen es nichts zu suchen hat. Es muß immer unter der festen Hand eines zielsicheren und taktvollen Lehrers stehen. Mit diesen Begrenzungen kann auch heute noch die Schule das Chorsprechen als ein Arbeits- und technisches Hilfsmittel in ihren Dienst stellen.

Wir pflegen die sprichwörtlichen Redensarten im Schulalltag

Dieser Schulalltag bedarf eigentlich keiner Einleitung und keiner Begründung: wir brauchen nur das ewigjunge Buch von Rudolf Hildebrand „Vom deutschen Sprachunterricht und von deutscher Erziehung und Bildung überhaupt" (Verlag Julius Klinkhardt, Leipzig) zur Hand zu nehmen und darin zu lesen. Freilich zwei Einwendungen. Das bekannte Wort im ersten Sinngedicht Lessings an den Leser lautet:

> Wer wird nicht einen Klopstock loben?
> Doch wird ihn jeder lesen? — Nein.
> Wir wollen weniger erhoben,
> Und fleißiger gelesen sein —

gilt auch für das Standwerk unseres Deutschunterrichts noch dazu mit dem Zusatz, daß es nicht nur fleißiger gelesen werden soll, sondern auch mehr in die Schulpraxis umgesetzt. Und der andere Einwand: Hildebrand gibt aus seinem Reichtum einige prächtige Beispiele und sagt dann zum Lehrer und Leser: Gehe hin und tue desgleichen! Dazu gehört aber eigenes Studium und eigenes Wissen.

Einseitige Freunde der Wortkunde möchten mit ihr eigentlich den gesamten Sprachunterricht ausfüllen und alles rein Grammatikalische aus der Schule werfen. Das verbieten die amtlichen Bestimmungen mit gutem Recht; denn die richtig erteilte Sprachlehre steht bei uns im Dienste der Sprachpflege und erstrebt durch vielseitige Übungen und dauernde Anleitung das Gefühl für richtiges, natürliches Sprechen — um die Auslegung dieses rechten Sprachunterrichts, der nicht der frühere zergliedernde sein kann, sondern ein zusammenschauender sprachbildender Unterricht sein muß, um diese Auslegung und diesen Ausbau sorgen wir uns gerade in unseren Tagen besonders (er soll uns in einem anderen Schulalltag beschäftigen). Es bleibt also dabei: die Wort- oder Sprachkunde ist immer nur ein Teil des gesamten Sprachunterrichts, freilich ein sehr wichtiger.

Schulisch bieten sich mehrere Wege an: zum ersten: wir begegnen beim Lesen im Lesebuch oder in der Ganzschrift einigen jener plastischen und anschaulichen Wendungen, wie etwa: er ist auf dem Holzwege — oder mit ihm in dieselbe Kerbe hauen — oder ihn beim Schlafittchen nehmen — oder etwas auf seine Kappe nehmen — oder das ist unter aller Kanone. Dem Wissenden enthüllt sich ein wunderbar anschauliches Bild aus vergangenen Tagen — dem andern sind es sinnlose oder wenig bedeutsame Vokabeln. Hier setzt im Sinne Hildebrands unsere Hilfe ein: wir malen das Bild mit seinem ganzen sinnlichen Hintergrunde aus und erkennen so seinen Ursinn. „Der Augenblick, wo diese Bilder sich nun auch aus ihrer Verblassung und Verwischung wieder zu vollem anschaulichen und empfindenden Leben ausgestalten, dieser Augenblick hebt sich selbst wie zu einer heiteren Bergeshöhe empor, daß der Schüler von da, wie durch die Wände des Klassenzimmers und des Alltagslebens hindurch, in die Weite hinausschaut in ein reiches, buntes Leben..." weiterzulesen im Hildebrand selbst, auch an anderen Stellen.

Ein zweiter Weg ist es, wenn wir etwa beim Rittertum oder bei den Handwerkern oder bei der Behandlung des Rechtslebens oder den alten religiösen Anschauungen unserer Ahnen eine Anzahl solcher sprichwörtlichen Redensarten zusammenstellen, sie in ihrem sinnlichen Hintergrund aufhellen und dadurch für unsere Schüler wieder lebendig machen. Als zum Exempel: über den Löffel barbieren — wir möchten gern das Bild auch hier ausmalen — über einen Kamm scheren — auf dem Leder sitzen — nach Strich und Faden — in der Klemme sein — durch die Lappen gehen — auf dem Damm sein — aus der Rolle fallen.

Dabei schauen wir tief in das vergangene Leben unserer Väter und ihres Handwerkes hinein.

Ein drittes Mal gibt es sinnvolle Zusammenstellungen, die sich gegenseitig erhellen: Schwein haben (als letzten Preis beim Schützenfest, warum gerade hier das Schwein?) — Pech haben, ein Pechvogel sein, kleben bleiben, auf den Leim gehen, er wird geleimt (alle vom Vogelfang mit Leim- oder Pechruten). Oder Zusammenstellungen vom Finger (oder Fuß oder Auge oder Kopf): sich die Finger damit verbrennen — lange Finger machen — durch die Finger sehen — den Finger auf etwas legen — er läßt sich um den Finger wickeln usw.

Und hinter diesen sprachlichen Belehrungen stehen zugleich hohe politische Erkenntnisse und Einsichten: es ist ein Stück unserer rassischen und völkischen Eigenart, daß wir diese Bildkraft unserer Sprache besitzen, die Sinnliches und Übersinnliches sinnlich und sinnbildhaft darstellen kann. Wortkunde und Wortgeschichte helfen weiter mit, im Schüler das Volks- und Kulturbewußtsein zu fördern, das Volkskundliche in Redensart und Sprichwort zu neuem Leben zu wecken, die nordisch-germanische Grundlage solcher von den Vätern übernommenen Redensarten aufzudecken und zugleich einen Einblick in die geschichtliche Entwicklung der Muttersprache zu geben.

Nachdem Hildebrand das Wort „es fällt mir wie Schuppen von den Augen“ erläutert hat, schreibt er den nachdenklichen und verpflichtenden Satz: „Die ganze Gewalt der großen Schriftsteller (und Dichter und Künstler überhaupt) beruht auf dieser wahrschönen Verknüpfung des Nächsten mit dem Fernen und Tiefen, welches doch eben auch uns recht nahe gezogen werden kann, aber nur auf jenem Wege. Das sind die Gesetze für unser Sprach- und Geistesleben, so ehern und notwendig wie die Naturgesetze.“

Stundenbild

Warum zusätzliche Versorgung mit Vitamin C?

Notwendige Belehrungen im zeitigen Frühling

I. Ausgangspunkt

a) Nach langen Seereisen, in belagerten Festungen, auch bei Landheeren mit langen Nachschubwegen war früher der Skorbut = Scharbock eine häufige und gefürchtete Erscheinung. (Erkrankungen des Zahnfleisches, Lockerung der Zähne, Verdauungsstörungen, Hautausschläge, Mattigkeit, seelische Niedergedrücktheit, Teilnahmslosigkeit.)

Ursachen: Nur konservierte Nahrungsmittel wurden genossen. Es fehlte an Frischkost, besonders an frischem Gemüse.

In einem Falle fielen von einer Schiffsbesatzung 200 von 250 Mann der Krankheit zum Opfer. Genuß frischer Pflanzen an Land brachte die Krankheitserscheinungen bald zum Verschwinden (Scharbockskraut!).

b) Im Abessinienkrieg beugte man ähnlichen Erkrankungen durch regelmäßige Verabreichung von Zitronen an die Soldaten vor. Auch bei uns wirkt man vorbeugend. (Narvik!)

II. Kann der Skorbut auch bei uns noch gefährlich werden?

a) Vom 18. und 19. Jahrhundert an nehmen die schweren Erkrankungen immer mehr ab, d. i. ungefähr die Zeit vermehrten Kartoffelanbaus.

b) Leichte Grade von Scharbock sind sehr häufig; sie hängen mit unzweckmäßiger Ernährung zusammen.

1. Zahnfäule (98% aller Kulturmenschen!), Blutungen in die Haut hinein, Zahnfleischblutungen, Losewerden der Zähne.
2. Frühjahrsmüdigkeit und damit zusammenhängende Erscheinungen, Katarrhe, Anfälligkeit gegen Krankheiten, besonders auch gegen Tuberkulose und Infektionskrankheiten namentlich im Frühjahr, wo erheblicher Mangel an Frischkost besteht.

III. **Welches sind unsere Quellen für Vitamin C?**

Alle grünen Frühjahrsgemüse und Salate. (Für zusätzliche Einfuhr wird in steigendem Maße gesorgt.) Kartoffeln. Tomaten, Äpfel, Zitronen, Apfelsinen, Erdbeeren, Schwarze Johannisbeeren, Holunder, Vogelbeeren, Hagebutten! Paprika. Zwiebeln, Meerrettich. Weißkraut, Rotkraut, Sauerkraut. Milch. Herz, Lunge, Milz, Nieren, Bries, Hirn.

Wildgemüse sichern die Versorgung auch in der an Gemüse ärmsten Zeit, im Vorfrühling und Frühling: Brunnenkresse, Löwenzahn, Bachbunge, Löffelkraut, Hirtentäschel usw.

IV. **Wieviel Vitamin C braucht der Körper?**

Der gesunde Körper hat einen Vorrat von 2 g; er braucht täglich 50—60 mg, bei Krankheiten, besonders Fieber, Zuckerkrankheit, Infektionskrankheiten und Aufregung wesentlich mehr. Für Kinder ist genügende Versorgung besonders wichtig, da Vitamin C gleichzeitig das Wachstum fördert.

Anm. In jeder der bekannten Cebion-Tabletten und anderen Präparaten ist die erforderliche Menge enthalten.

Eine Speicherung über die angegebene Menge hinaus findet nicht statt. Die überschüssige Menge wird mit dem Urin ausgeschieden. Damit haben wir die Möglichkeit, nachzuweisen, ob genügend, zu viel oder zu wenig Vitamin C vorhanden ist. Als Prüfmittel dienen die Farbstofftabletten Dichlorphenol-indophenol „Roche“ (Hoffmann-La Roche u. Co., A.-G. Berlin). Je eine Tablette wird in 50 ccm Wasser gelöst (Lösung höchstens 48 Std. haltbar!) und mit 20 ccm des zu prüfenden Urins versetzt. Bei Farbumschlag ist reichlich Vitamin C im Körper vorhanden. Die Entfärbung erfolgt in etwa 30 Sekunden.

V. **Warum können Mangelerscheinungen auch bei ausreichendem Gemüseverzehr entstehen?**

a) Das Essen wird in den Küchen zu lange erhitzt oder gar „totgekocht“ (Massenversorgung, Gastwirtschaften, auch viele Haushaltungen!). Vitamin C ist hitzeempfindlich und verträgt nicht langes Kochen; also recht kurze Koch-, Dämpf- oder Einkochzeit, auch bei Kompotts und Beeren! Ebenso zerstörend wirkt langes Warmhalten der fertigen Speisen. Milch schnell erhitzen, schnell abkühlen.

b) Durch Kupfer und kupferhaltige Legierungen (Messing) beim Kochgeschirr wird Vitamin C restlos zerstört. Auch rostige Stellen an Emaillegeschirr wirken zerstörend.

c) Vitamin C löst sich in Wasser, wird also leicht ausgelaugt. Darum Kochwasser mit verwenden, Kartoffeln in der Schale kochen usw.

d) Bei längerer, besonders bei warmer Lagerung von Kartoffeln, Gemüse, Obst usw. verschwindet Vitamin C immer mehr, denn es ist empfindlich gegen den Sauerstoff der Luft. Vitamin C wird im Magen vorzeitig zerstört, wenn der Magensaft nicht sauer reagiert. In frischen Pflanzen ist er meist mit Bitterstoffen und ähnlich wirkenden Stoffen gekoppelt, welche die Säurebildung im Magen anregen. In den aus reiner Askorbinsäure bestehenden Tabletten fehlen diese und auch andere Begleitstoffe, die eine Aufnahme des Vitamins in den Körper oft erst möglich machen. Darum kommen sie in ihrem Werte den Heilstoffen der Natur nicht gleich.

VI. **Aufklärung tut not**

Pflicht der Schule ist es, aufklärend im Sinne einer naturgemäßen Lebensweise mit vitaminreicher und richtig zubereiteter Nahrung zu wirken. Immer wieder anregen

zur Eigengewinnung von richtig gedüngtem und frisch verwendetem Gemüse im Kleingarten,

zum Verzehr einer bestimmten Menge als Rohkost in Form von Salaten . . ., also unverändert,

zur Verwendung von Wildgemüse und Wildfrüchten, besonders in der an anderen vitaminreichen Nahrungsmitteln armen Zeit. (Vgl. dazu Hörmann, Wildgemüse und Salate. Franzsche Buchdruckerei, München.)

Rechtsfragen im Alltag der Schule

Schülerunfallverſicherung und Amtspflicht

Auf Veranlaſſung des Reichserziehungsminiſters iſt allen Schulkindern die Möglichkeit gegeben, ſich durch einen geringen Jahresbeitrag gegen Unfall zu verſichern, alſo vorzuſorgen, daß Unfälle nicht zu wirtſchaftlichen Schädigungen führen. Es liegt im Intereſſe der Schule und der Lehrerſchaft, dieſe Möglichkeit weitgehend auszunutzen. Dabei ſteht nicht etwa in erſter Linie, daß der Lehrer gegen Schadenanſprüche gedeckt wird. Soweit der Schaden innerhalb der beruflichen Arbeit des Lehrers durch ſein Verſchulden entſtanden iſt, beſteht die Staatshaftung. Solche Erſatzanſprüche können nicht gegen den Lehrer, ſondern immer nur gegen den Staat geltend gemacht werden. Wenn dieſer zur Zahlung verurteilt wird, ſo iſt er zwar berechtigt, auf den Beamten zurückzugreifen, aber gemäß § 23 DBG. nur inſoweit, als dem Beamten „Vorſatz oder grobe Fahrläſſigkeit zur Laſt fällt". Oft handelt es ſich nur um eine geringfügige Nachläſſigkeit oder Unvorſichtigkeit. Dann kann der Lehrer damit rechnen, daß der Staat den Schaden allein trägt. Aber auch wenn er den Lehrer heranzieht, ſo wird er aus der ihm obliegenden Fürſorgepflicht für ſeine Beamten die Forderungen ſo bemeſſen, daß ſie tragbar bleiben. Als Schutzmaßnahme für die Lehrerſchaft wäre die Schülerunfallverſicherung entbehrlich. Sie iſt aber für die Schüler und ihre Eltern von erheblicher Bedeutung. Es darf nicht überſehen werden, daß der Staat nur dann zur Zahlung verpflichtet iſt und verurteilt wird, wenn der Lehrer den Unfall verſchuldet hat. Daneben ſteht eine große Reihe von Fällen, in denen der Schüler ſelbſt ſchuld iſt oder niemand eine Schuld zur Laſt gelegt werden kann. Dann haben die Eltern die Folgen und Koſten ſelbſt zu tragen. Die von ihnen oft vertretene Auffaſſung, der Unfall ſei in der Schule geſchehen, und die Koſten müſſen deshalb von ihr getragen werden, iſt irrig und rechtlich nicht begründet. Das Gegenteil kann eintreten. Ein Unfall auf einer Wanderung kann erfordern, daß ſofort ein Arzt beigezogen oder für den Verletzten ein Beförderungsmittel benötigt wird. Die Eltern haben ſolche von dem Lehrer veranlaßten Ausgaben zu tragen bzw. zu erſtatten. Durch die Schülerunfallverſicherung können ſie ſich dagegen ſichern, und die Lehrerſchaft ſollte ſie darüber aufklären.

Der Abſchluß der Verſicherung erfolgt zur Zeit freiwillig, iſt alſo in den freien Entſchluß der Eltern geſtellt. Es wird den Lehrer überraſchen, daß die Überſchrift in Verbindung mit ihr von Amtspflichten ſpricht. Gleichwohl iſt es ſo und wird durch ein Reichsgerichtsurteil — III 93/40 vom 3. 5. 1940 — mit aller Deutlichkeit beſtätigt. Die Ausübung öffentlicher Gewalt beſteht nach ſtändiger Rechtſprechung des Reichsgerichts nicht nur in der Betätigung ſtaatlicher Zwangsgewalt, ſondern auch in der Ausübung ſtaatlicher Fürſorge. Die Verletzung einer von der Schule übernommenen freiwilligen Verpflichtung kann deshalb auch eine Amtspflichtverletzung darſtellen. Es lag folgender Tatbeſtand vor:

Eine Volksſchule hatte für ihre Schulkinder eine Kollektivverſicherung gegen Unfälle abgeſchloſſen. Als die Einziehung der Jahresbeiträge erfolgte, war eine Schülerin zum Landaufenthalt beurlaubt. Sie wurde deshalb weder in die Sammelliſte aufgenommen, noch wurde der Beitrag für ſie entrichtet. Im Dezember des Jahres erlitt ſie einen Turnunfall, der eine längere Krankenhausbehandlung erforderte. Die Schadenerſatzanſprüche gegen den Staat wurden damit begründet, der Lehrer habe ſeine Amtspflicht verletzt, weil er den Eltern nicht ermöglicht habe, die Unfallverſicherung aufrecht zu erhalten. Das Reichsgericht ſchloß ſich dieſer Auffaſſung an und ſagte in ſeinem Urteil:

> „Der Volksſchullehrer ſteht in einem beſonderen Verpflichtungs-Verhältnis zu den Schulkindern, das ihm gebietet, zur Verhütung von Beſchädigungen und Abwendung von Unfällen beizutragen. Als Amtshandlungen müſſen alle Handlungen angeſehen werden, die von ihm im Rahmen ſeines Amtes vorgenommen werden. Dazu gehören auch freiwillig übernommene Amtshandlungen. Eine ſolche iſt gegeben, wenn er ſich zugunſten der Kinder mit der Einziehung der Beiträge für eine privatrechtliche Verſicherung befaßt. Im gegenwärtigen Falle liegt die ſchuldhafte Amtspflichtverletzung des Klaſſenlehrers zur Klägerin darin, daß er es unterlaſſen hat, die Eltern der Klägerin zur Zahlung des fälligen Beitrages aufzufordern, obwohl er gewußt hat, daß ſie in den vorhergehenden Jahren der Verſicherung beigetreten waren."

Das Beſtehen einer ſolchen allgemeinen Verſicherung legt ſomit dem Lehrer Verpflichtungen auf, die er ſorgfältig zu beachten hat. Im beſonderen iſt zu Beginn des Schuljahres daran zu denken, weil die neuen Jahresbeiträge fällig werden. Der Lehrer darf ſich nicht darauf beſchränken, die auf ſeine Aufforderung mitgebrachten Beiträge entgegenzunehmen und die Kinder in die Liſte

der Versicherten einzutragen. Er muß nach seiner Erfahrung damit rechnen, daß Kinder, die den Beitrag vergessen oder verloren haben, mit der Ausrede kommen, sie sollten nicht mehr bezahlen. Es ist bei solchen Schülern, die bisher versichert waren, angesichts des Urteils ratsam, sich von den Eltern bestätigen zu lassen, daß sie die Versicherung aufgeben wollen. Auch bei Versetzung in andere Klassen und bei Umschulungen sind gewisse Vorsichtsmaßnahmen angezeigt, etwa, daß dem Schülerbogen ein Vermerk beigefügt wird, daß das Kind der Versicherung angehört und für welchen Zeitraum der Beitrag bezahlt ist. Die Fürsorgepflicht fordert von dem Lehrer, daß er die Fristen und Meldungen nicht verabsäumt. Bei dem Vertrag mit der Agrippina soll die Anmeldung zur Versicherung für die Schulen am 1. Mai erfolgen. Die Prämien sind mit der Anmeldung, spätestens jedoch bis zum 15. Mai zu bezahlen. Unfallanzeigen sind sofort, spätestens innerhalb einer Woche, Haftpflichtansprüche innerhalb zweier Wochen zu melden. Soweit die Heilkosten von einer Krankenversicherung zu tragen sind, können Versicherungsleistungen nicht beansprucht werden. Der Lehrer weise also die Eltern bei Unfällen darauf hin, daß sie sich möglichst bald von ihrer Kasse den etwa erforderlichen Krankenschein besorgen. O. B.

Das neue Buch

Erziehungsfragen

Otto Tumlirz, Abriß der Jugend- und Charakterkunde. Julius Klinkhardt, Leipzig. RM 2,40.

Eine sorgfältige und gründliche Einführung in das Thema: körperliche Grundlagen, Stufen der geistigen Entwicklung, Entwicklung und Bildsamkeit, Gruppen- und Einzelanlagen, Formung der Erbanlagen, Werden der Eigenwelt, der jugendliche Charakter. Sie gibt ein festes Wissen, eine gute Anregung und vor allem auch die Lust, durch Literaturangaben wie Hinweise sich auf dieser Grundlage in die genannten Gebiete weiter zu vertiefen.

Wie helfen wir unserem eigensinnigen Kinde? Von Beate Seyberth Verlag Julius Beltz, Langensalza. Preis RM 0,25.

Das Büchlein zeigt schon in seinem Titel, daß es mit seiner Fragestellung auf dem rechten Wege zur Pflege des kindlichen Willens ist. Es untersucht die Gründe des Trotzens und das richtige Verhalten dem trotzigen Kinde gegenüber: Willenspflege, nicht Willensunterdrückung. Eine ehrliche und schlichte Schrift, die vieles Richtige sagt, aber eines wohl nicht voll einstellt: die erziehliche Wirkung der echten Heiterkeit.

Elisabeth Plattner, Schuljahre. Ein Erziehungsbuch. B. G. Teubner, Leipzig, Berlin. 266 S. Preis kart. RM 4,50.

Das Buch stellt die Fortsetzung des Bandes: „Die ersten sechs Lebensjahre" der gleichen Verfasserin dar, einer klugen, wissenschaftlich gebildeten, erzieherisch aufgeschlossenen und verantwortungsvollen Frau und Mutter mit einer sehr feinen Beobachtungsgabe. Eine Fülle von Einzelbeobachtungen und -beispielen wird gedanklich sauber verarbeitet und immer vom Einzelfall zum Grundsätzlichen vorgestoßen. So bietet das Buch auch dem Lehrer der „Schuljahre" guten Gewinn. Es darf aber nicht verschwiegen werden, daß die Verfasserin mit ihren gründlichen Überlegungen doch im wesentlichen an Mütter denkt, die sich ohne eigene berufliche Tätigkeit ihrer mütterlichen Erziehung voll widmen können; für die breite Masse etwa der berufstätigen Mütter ist die gedankliche und sprachliche Darstellung zu schwer. Wohl aber kann das Buch auch hier nutzen, wenn es etwa auf Mütterabenden in einzelnen Teilen durchgearbeitet, besprochen, dargeboten wird.

Bernhard Wittlich, Handschrift und Eziehung. Leipzig, Teubner. RM 2,40.

Ein gut sachliches, kenntnisreiches und anregungsvolles Buch, das die graphologischen Grundbegriffe, die Entwicklungsstufen der Handschrift und eine Graphologie der Schülerschrift mit vielfachen Auswertungen bietet. Die Grundlegungen wie die praktischen Beispiele wie die charakterkundlichen Betrachtungen haben auch starken praktischen Wert für die Arbeit des denkenden Lehrers.

Leibesübungen

Leibeserziehung in Jungenschulen. Von Carl Servos. 3 Bände mit 324 Abb. 1. Bd. 63 S., RM 1,60. 2. Bd. 109 S., RM 2,—. 3. Bd. 69 S., RM 1,60. Quelle und Meyer, Leipzig 1939.

Die drei Bände entsprechen den drei Altersstufen der Richtlinien. Eine Jahrgangs- oder Klasseneinteilung des Stoffes wird daher nicht vorgenommen. Die Übungen werden kurz beschrieben und noch durch viele Abbildungen erläutert. Auch die Spiele der einzelnen Stufen werden so behandelt. Hier und da könnte man wohl zu der Hauptübung hin einen anderen „Übungsweg" gehen, aber wer nach dem Buch arbeitet, wird auch bald selbst wegfindig werden. Jedenfalls zeigt das Buch dem Suchenden den Weg zu dem Ziel, das die Richtlinien fordern.

Leibeserziehung der Mädchen in der Grundschule. Von Gerda Zenker. 48 S. Dürr'sche Buchhandlung, Leipzig. RM 1,20.

Ein Stundenbild nach der Einteilung: „Belebende Übungen — Leistung — Beruhigungsübungen" wird den Leibesübungen als Bildungsgut nicht gerecht, auch Übungseinheiten wie „Spielzeugkiste", „Wanderung", „Zoologischer Garten" werden es nicht. Aber daß in der Grundschule der Übungsstoff der Jungen auch für die Mädchen übernommen werden kann, trifft zu. Ebenso trifft zu die größere Wichtigkeit rhythmisch-musikalischer Erziehung, und sie ist dankenswerterweise gebührend betont worden. Das Buch reiht sich anderen brauchbaren Büchern vorteilhaft an.

Natürlicher Schwimmunterricht. Von Kurt Wießner. 3., erweiterte Aufl. 220 S., 83 Bilder. Österreichischer Landesverlag, Wien-Leipzig 1939. RM 3,50.

Wießners Buch ist in seiner Art trotz der 3. Auflage bisher von keinem andern Buch überholt noch erreicht worden. Wießner führte den Grundsatz der Natürlichkeit, der die Leibesübungen mehr und mehr durchdrang, auch für den Unterricht im Schwimmen durch. Damit wuchs nicht nur der Erfolg des Unterrichts, sondern, was fast mehr bedeutet, auch die Freu[de] zu diesem schönen Sport. Wießner selbst hat [an] seiner Arbeit kaum etwas zu ändern brauch[en,] er hat die künstliche Atmung nach Holger Niel[sen] eingefügt. Dagegen hat der unermüdlich weit[er] forschende Dr. Mehl seine Beiträge überarbeit[et,] teils ersetzt. Statt über die „Antiken Schwimm- u[nd] Wasserspringspiele" wird jeder gern über „D[as] Schwimmen — eine Lieblingsübung des no[r]dischen Menschen" lesen, auch wird er dankb[ar] sein für die Klarstellung und Verdeutschung v[on] Ausdrücken. Dem Buch weiterhin viele Freund[e].

Wertungsbuch für die Feststellung d[er] Teilnoten in Leichtathletik, Turnen un[d] Schwimmen. Von A. Ennker und G. Röhr[...]

Die Wertungstafeln der Richtlinien sind f[ür] alle Jahrgänge vom 10. bis 19. zusamme[n]gestellt worden. Jeder Schüler erhält dadur[ch] einen Überblick über seine Leistungen, und [er] bekommt für spätere Zeit ein Heft froher E[r]innerung in die Hand. Dem Lehrer erleichte[rt] es die Beurteilung der Persönlichkeit.

Fußball für die Jugend. Von Wilhel[m] Busch. 50 S. Beltz, Langensalza. RM 1,—.

Nach den Richtlinien ist an den Jungenschul[en] das Fußballspiel zu lehren. Hierfür gibt d[as] Buch Anleitung. Die Grundsätze und ihre Durc[h]führung sind gut. Zudem veranschaulichen zah[l]reiche Abbildungen die Beherrschung des Ball[es] und die Erlernung des Spiels.

Freihandversuche zur Schießlehre. V[on] P. Männchen. 32 S. Dürr'sche Buchhdl[g.,] Leipzig. RM 0,75.

Der freie Fall, die Flugbahn der Geschosse [und] die Vorgänge in der Patrone werden behand[elt.] Dazu treten theoretische Ergänzungen. Statt [der] Veranschaulichung an der Schultafel wu[rden] Versuche erdacht und erprobt. Das ist si[cher] ein Vorteil. Für die Volksschule geht die [Be]handlung wohl etwas weit, für die hö[here] Schule ist sie auch für den Naturlehreunterr[icht] von Bedeutung. W. Krüg[er]

Verantwortlich für den Inhalt: Schulrat Kurt Higelke, z. Zt. Referent in der Abteilung „Wissenschaft, Erzie[hung] und Volksbildung" in der Regierung des Generalgouvernements, Krakau 1, Parkstr. 4. W 6; für die Anz[eigen:] Bernhard Brüschke, Leipzig, P. L. 3. Buchdruckerei Richard Hahn (H. Otto) in Leipzig

45. Jahrgang · Heft 4
April 1941

Die Deutsche Schule

Zeitschrift für praktische Volksschularbeit

Geleitet von Kurt Higelke



Julius Klinkhardt, Verlagsbuchhandlung in Leipzig

// Die Deutsche Schule
Zeitschrift für praktische Volksschularbeit
Geleitet von Kurt Higelke

Erscheint am Monatsanfang. Bezugspreis: Vierteljährlich RM 2.50, für das Einzelheft RM 1.—. Verantwortlicher Schriftleiter: Schulrat Kurt Higelke, z. Zt. Referent in der Abteilung „Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung" in der Regierung des Generalgouvernements, Krakau 1, Parkstr. 4. W. 6. Verlag Julius Klinkhardt, Leipzig C 1, Liebigstraße 6. Postscheckkonto Leipzig 569 78.

45. Jahrgang | 1941 | Viertes Heft

Inhaltsverzeichnis

Die Entstehung der Idee einer volkhaften Schule

Von Friedrich Scheven

Alfred Baeumler hat uns F. L. Jahn neu sehen gelehrt, den Mann, der „in der Morgendämmerung unseres völkischen Erwachens einsam aufragt, Kinderschreck eines verbürgerlichten Jahrhunderts, verfolgt und verkannt von den ‚Harmonischen‘, durch die Einheit von Gesinnung und Gedanke jedoch Vorbild einer neuen Generation“. Damit fällt der Blick zugleich auch auf die Männer, die von dem vorwärtsdrängenden Geiste Jahns mitgerissen entscheidende Anregungen für ihr eigenes Denken erhielten und das in fruchtbarer Weise weitergaben, was sie von jenem empfangen hatten. Dazu gehört in erster Linie Wilhelm Harnisch. Die Geschichte der Pädagogik kennt ihn fast nur als den Seminarpädagogen, sie hat kaum den Harnisch beachtet, der aus dem Geiste Jahns heraus den Begriff der Volksschule als der Schule des Volkes prägte. Dadurch sind aber auch die Schriften in Vergessenheit geraten, in denen wir heute seine geschichtliche Bedeutung in erster Linie sehen müssen.

Harnisch lernte Jahn 1809 in Berlin kennen, wo er seit kurzem zusammen mit Friesen an der Plamannschen Anstalt wirkte. Durch Harnischs Empfehlung kam auch Jahn als Lehrer zu Plamann. In der gemeinsamen Arbeit, die die drei im Sinne Pestalozzis zusammenführte, wuchs ein Freundschaftsbund, der gehalten hat, bis Friesen als Lützower Jäger den Heldentod starb und die beiden anderen durch weltanschauliche Gegensätze mehr und mehr getrennt wurden. Harnisch aber hat immer dankbar anerkannt, was er dem 9 Jahre älteren Jahn für seine geistige Entwicklung verdankte. Voll aufrichtiger Bewunderung seiner überragenden Persönlichkeit, zugleich voll Ehrfurcht vor dem hochfliegenden Idealismus eines Friesen, nennt er sich noch 1857 in seinen Lebenserinnerungen „das geringfügigste Blättchen“ in dem „Kleeblatt“.

Jahn und Harnisch waren beide gleiche Feuerköpfe. „Es lag etwas Ein- und Zudringliches in seiner Natur“, so schildert ihn Diesterweg, „despotisch will ich es nicht nennen, aber es mochte bisweilen daran anstreifen.“ Was beide einte, war der leidenschaftliche Wille, dem Vaterland zu helfen. Von Jahn wurde Harnisch für die Sache des Turnens gewonnen, in seinem Sinn warb er später in Breslau die junge Mannschaft für die Turngemeinschaft und kämpfte für das nationale Werk gegen die Turngegner. Von Jahn ging auch die Anregung zu dem Bunde aus, der Harnisch mit anderen Gleichgesinnten einte, um die Erhebung des Volkes vorzubereiten. Harnisch war in der Reihe der Verschworenen von Anfang an führend, er verfaßte im Auftrag Jahns einen Teil der Ordnungen des Bundes, „weil er seine Gedanken wol am umfangreichsten, obgleich auch mit Selbständigkeit aufgefaßt hatte“ (Mein Lebensmorgen S. 220). So waren für die geistige Entwicklung des damals noch nicht 25jährigen die Jahre des Zusammenlebens mit Jahn entscheidend. Sie gaben seinem politischen Wollen Ziel und Richtung und bestimmten sein pädagogisches Denken.

Als Harnisch mit Jahn bekannt wurde, war soeben Jahns „Deutsches Volkstum“ erschienen. Das Buch machte einen starken Eindruck auf ihn; was es ihn neu sehen lehrte, war das Volk. Das war ja die große Entdeckung der Männer der deutschen Erhebung, daß es in dem politischen Leben einen Faktor gibt, der mehr und etwas grundsätzlich anderes

ist als der Staat, nämlich das Volk, das in Eigenständigkeit sein Leben entfaltet vor und neben allen Ordnungen des Staates. Man muß das Volk aufrufen, wenn das Volk auf dem Spiele steht, in dieser Gewißheit hatte Fichte zu der deutschen Nation gesprochen. Harnisch war schon während seiner Hauslehrerzeit mit den Ideen Fichtes bekannt geworden, von einem ganz anderen Ansatz aus aber ließ ihn nun Jahn das Volk sehen, nicht idealistisch von oben her, sondern real in seinen wirklichen Ordnungen und Lebensformen. Volk war für Jahn ja zunächst ganz wirklichkeitsnah die Mannschaft der Turner auf der Hasenheide. In den Lebensäußerungen des Volkes stellte sich ihm das „Volkstum" dar, „das Gemeinsame des Volkes, sein innewohnendes Wesen, sein Regen und Streben, seine Wiedererzeugungskraft, seine Fortpflanzungsfähigkeit". Das waren die Ideen, die Harnisch festhielten und zur Grundlage seines pädagogischen Denkens wurden.

Wie stark das „Deutsche Volkstum" mit seinen leidenschaftlich hingeworfenen Gedanken Harnisch bewegte, zeigen seine Schriften aus dieser Zeit, vor allem das kleine, temperamentvolle, von frischem Leben erfüllte Buch „Deutsche Volksschulen mit besonderer Rücksicht auf die Pestalozzischen Grundsätze" (1812), und sodann der zweibändige Roman „Das Leben des fünfzigjährigen Felix Kaskorbi oder die Erziehung in Staaten, Ständen und Lebensverhältnissen". Der Roman wurde 1813—14 geschrieben, erschien aber erst 1817 mit Widmung an Nikolovius und Süvern. Daß die erste Schrift vornehmlich in der fruchtbaren Begegnung mit Jahn wurzelte, zeigt schon das Geleitwort: „Dankbar geb' ich der Welt, was Ihr, Freunde, mir gabt!" Das Buch, das in seiner Unmittelbarkeit und Lebendigkeit noch heute ohne weiteres anspricht, fand lebhafte Beachtung, es rief anderseits durch die Entschiedenheit der Forderungen und die Rücksichtslosigkeit der Kritik heftigen Widerspruch hervor. Von der Erfüllung mit der Gedankenwelt Jahns zeugt aber auch die volkhafte Erziehungslehre, die sich in dem zweiten Teil des Romans findet. Die Gedanken über Volk und Volksleben, über Erziehung im Volk und zum Volk, die Harnisch hier entwickelt, verdienten einen besseren Platz in der pädagogischen Literatur, als sie ihn hier in der heute kaum noch lesbaren Schilderung der Lebensschicksale seines pädagogischen Helden haben.

Der Begriff des Volkes, wie Harnisch ihn hier zur Grundlage seiner Erziehungslehre macht, ist zunächst blutsmäßig zu begreifen; das Einigungsband des Volkes ist die leibliche Besonderheit seiner Glieder. Darum kann kein Volk in einem anderen aufgehen. Volksvermischung bedeutet vielmehr Volksverderben. So ist es eine Gefahr für ein Volk, wenn es Juden unter sich duldet. „Das deutsche Wesen und das jüdische Wesen sind reine Gegensätze. Darum gönne man den Juden ihr Palästina, das sie sich ja, wenn sie wert sind, ein Volk zu sein, wieder erobern können; können sie dies nicht, so sind sie nicht wert zu sein" (Kaskorbi Bd. 2 S. 38). Jedes Volk hat sodann seine besondere geistige Wesenheit, sein „Volkstum", so wie jedes Individuum seinen besonderen Charakter besitzt. Das „Volkstum" ist der geistige Ertrag seines Lebens, dargestellt in Zeit und Raum und kommt zum Ausdruck in Sitte, Recht, Kultur, insbesondere aber in der Sprache, der „Erscheinung des Denkens im Volke". Das Volkstum ist freilich nicht etwas Gegebenes, Fertiges, sondern etwas Aufgegebenes, es wird und entwickelt sich im völkischen Eigenleben und vor allem in der Begegnung der Völker untereinander und in ihrer Formung durch die großen Persönlichkeiten ihrer Geschichte. Volle Darlebung des Volkstums ist der Auftrag Gottes an das Volk; ein Volk, das sein Volkstum aufgibt, muß darum zugrunde gehen, denn es verläßt seinen Lebenssinn. Weil Volkstum nicht rein wachstumsmäßig zur Entfaltung kommt, sondern eine Forderung an das Volk ist, setzt es den Willen zum Volk voraus. Es

äußert sich nicht allein in völkischer Sitte, Sprache und Literatur, sondern zugleich in einem notwendigen Sollen, in dem Willen, König und Vaterland zu verteidigen" (Harnisch, Die alte christliche Deutschheit des Herrn Prorektor Menzel 1819). Volk ist Bewegung und Leben, Wirken und Kraft, eine dynamische, nicht statische Größe, es ist ein politischer Begriff, der „eine Bestimmung der Zukunft in sich schließt" (A. Baeumler).

So steht Harnisch mit seinem Volksbegriff in dem Ideenkreis, der von Möser über Herder zu Fichte und Jahn hinführt. Mit Fichte betont er den metaphysischen Sinn des Volkes: „Die Menschheit muß notwendig in Völkern sich darstellen, um die Gottheit in allen Möglichkeiten, welche die Erde darreicht, nachzubilden" (Kaskorbi Bd. 2 S. 184). Die Beziehung zu Jahn aber kommt in der Wirklichkeitsnähe seiner Anschauung zum Ausdruck, sie zeigt sich weiterhin in dem häufig wiederkehrenden Gebrauch des Wortes Volkstum. Fichte und Jahn zugleich aber steht er dadurch an der Seite, daß das Anliegen, das ihn zur Volkslehre führt, ein ausschließlich praktisches ist. „Im Leben schrieb ich, und ich glaube, auch für das Leben" (Deutsche Volksschulen, Vorrede). Nicht um die Lehre vom Volk an sich ist es ihm zu tun, sondern nur um die praktischen Folgerungen, die sich daraus für das Handeln in der Zeit ergeben. Volk ist eine Aufgabe, Volkwerdung das Ziel. Der Weg zum Volk aber ist Erziehung. Nicht um die Vollendung des Einzelwesens um seiner selbst willen geht es, sondern um die Einbindung des Einzelnen in ein Ganzes. „Das Kind muß sich früh als einen Theil des allgemeinen Vaterlandes ansehen lernen, um nur als solcher Theil für das Ganze zu leben" (Deutsche Volksschulen S. 174). Je mehr der Einzelne eingeht in das Ganze, sich erfüllt mit dem Leben und Streben des Volkes, um so mehr wird er auch seine persönliche Vollendung finden. Das ist nach Harnisch der Fehler der Erziehungslehre Pestalozzis, der er sich im übrigen verpflichtet weiß, daß sie nur ein „absolutes, rein menschliches" Ziel hat, auf den Menschen an sich, nicht in seiner volkhaften, konkreten Prägung gerichtet ist. Mag immerhin die reine Menschheit das ideelle Ziel sein, das Volk ist notwendiger Durchgangspunkt. Nur in der Vollendung des Volkstums kann die Menschheit zur Darstellung kommen.

Mit seinen Gedanken von Volk und Volkserziehung schließt sich Harnisch eng an Fichte und vor allem an Jahn an, neue Wege geht er aber in der Ausweitung ihrer Ideen im Bereich der Schule. Durch Neugestaltung der Schule will er tätig eingreifen in die deutsche Revolution. Denn „dieses Reformieren und Revolutionieren in der Erziehung, oder, wie wir es richtiger ausdrücken, dieses Lebendigerhalten der wahren Erziehung, das ist das echte deutsche Revolutionieren" (Das Turnen in seinen allseitigen Verhältnissen S. 74). Wie Jahn ist auch Harnisch weit entfernt von einer Überschätzung der erzieherischen Macht der Schule: „Es ist eine Thorheit", so schreibt er, „das durch den Unterricht erziehen zu wollen, was nur allein im Leben zu gewinnen ist" (Handbuch 2. Aufl. S. 38). Die tiefgreifendste Erziehungsmacht ist das Leben in seinen Ordnungen, allen voran die vom Geist des Volkstums erfüllte Familie, aber die recht organisierte Schule leistet doch einen wesentlichen Beitrag an der Erziehung zum Volk. Sie erhebt den schlummernden Volksgeist zum Bewußtsein und weckt so die schlummernde Volkskraft.

Die Gestalt der Schule, die Harnisch dem deutschen Volk geben will, hat er wiederholt umrissen, ausführlich zuerst in dem Buch „Deutsche Volksschulen" (1812), in Kürze dann in dem Aufsatz „Was hat es für eine Bewandnis mit den höheren Bürgerschulen" (Schulrath an der Oder 1815), andeutend in dem Buch „Das Turnen in seinen allseitigen Verhältnissen" (1819). „Die Quelle alles Lebens kann nur das Leben selbst sein", das ist der Grundsatz, von dem er ausgeht. Die Schule muß daher in die Wirklichkeit selbst hinein-

treten, das Leben durchklären, in dem der Heranwachsende steht, um so zum Leben hinzuführen. In Begegnung mit den Lebensinhalten des deutschen Volkes soll sie das Kind erfüllen mit dem Geist des Volkstums; volkhafte Bildung ist ihre Aufgabe.

Volkhaftes Leben aber kommt vor allem zum Ausdruck in der Sprache. „Nur durch diese Sprache wird ein Einzelwesen ein Theil und Glied eines Volkes“ (Deutsche Volksschulen S. 102). Mit der Muttersprache vertraut zu machen, ist daher die vordringlichste Aufgabe der Schule. Fremdsprachen führen ab vom Geist des Volkes, schaffen eine Zwitterbildung, die Muttersprache dagegen führt immer tiefer hinein ins Volk. Kein anderer Bildungsinhalt kann daher der Spracherziehung an die Seite gestellt werden. Wenn die Schule den Heranwachsenden hineinziehen soll in den Geist des Volkes, dann muß ihr Lehrinhalt weiterhin Vaterlandskunde und Vaterlandsgeschichte sein. Hier der Schule neue Wege zu weisen, ist Harnisch besonders eifriges Anliegen gewesen. Nicht Wissenschaft soll gelehrt werden, sondern das Leben selbst soll durchklärt werden. Das ist der Sinn des Wortes „Kunde“, das er mit Bedacht wählt, um zu betonen, daß die lebendige Anschauung überall die Grundlage abgeben soll. In der Vaterlandskunde sollen die Kinder die Heimat in weitem Umkreis erwandern, um Land und Leute kennenzulernen. Am tiefsten aber wird das Volkstum erfaßt werden in der Volkslehre, der „heiligen Halle des Volkslebens“. Dieser völkische Geschichtsunterricht darf keine bloße Tatsachenkunde sein, kein „Jahrhundertkalender“, auch kein „Stammbaum von Fürsten und für Fürsten“, sondern er soll die Großtaten der Ahnen anschauen lassen, um in den Enkeln gleiche zu wecken. Geschichte bildet die Krone des Volksunterrichts, denn „der Volksgeist wird hier aufgefaßt in seiner Kindheit und verfolgt bis zur Gegenwart“ (Deutsche Volksschulen S. 150). Das dritte grundlegende Fach der Schule muß endlich das Turnen werden. Die bloße „Rührkunst“ freilich genügt nicht, auch in der Schule sollen vielmehr ebenso wie bei dem Bund der Männer auf dem Turnplatz die Leibesübungen betrieben werden als eine „Vorschule der Wehrkunst“. So erhebt Harnisch das Turnen hoch über den humanistischen Sinn, den der Philanthropismus und die Pestalozzi-Schule ihm gegeben hatten. Die Leibesübungen dienen ebenso wie Sprachlehre und Vaterlandskunde ausschließlich der politischen Erziehung.

Die Lehrer dieser volkhaften Schule, das ist die Voraussetzung, müssen selbst tief im Volk wurzeln. „Nicht auf das Wissen kommt es bei ihnen an, sondern auf den Begriff, den sie von Volk und Vaterland haben, und auf den kräftigen Willen, für dasselbe zu lehren, zu leben und zu sterben.“ Sie müssen im Lande verwurzelt sein, und um wirklich bodenständig und volksverbunden zu sein, selbst ein Stück Boden bebauen. So gipfelt das Buch „Deutsche Volksschulen“ in dem Aufruf an den Staat, Erziehungsstätten für den neuen Lehrer zu gründen. Harnisch schildert sie in begeisterten Worten als Stätten, „wo die Bildlinge sich taumeln in Jugendlust, wo ihr Körper aufwächst in Jugendfülle, damit sie mit Manneskraft hernach die Kinder zu Männern erziehen, die als Säulen des Volkes dastehen“.

Harnisch hat als erster die Idee der volkhaften Schule klar erschaut und ihre Gestalt programmatisch umrissen. Die Pädagogik des 18. Jahrhunderts, soweit sie sich überhaupt über das individualistische Denken Rousseaus erhebt und zu der Forderung einer „Nationalerziehung“ fortschreitet, bleibt ganz in dem nüchternen Zweckdenken der Aufklärung befangen. „Verständig machen, zum Verstand verhelfen, aufklären, veredeln“ ist der Nationalschulzweck nach Rochow („Vom Nationalcharakter durch Volksschulen“), bürgerliche Brauchbarkeit soll das Ziel der Schulen sein. Anders war der Ansatz Pesta-

lozzis. Wenn die Schule, die er suchte, unmittelbar aus dem Leben herauswachsen soll, von der „Individuallage“ der Zöglinge ausgehen und das Leben, in dem sie in Haus und Hof, Familie und Werkstatt stehen, durchklären und überhöhen soll, so waren da die Voraussetzungen gegeben, die zu einer echten volkstümlichen Schule hätten hinführen können. Aber der Blick Pestalozzis erfaßte die Wirklichkeit des Volkes nicht als das Ganze, in dem der einzelne seinen Lebenssinn und Lebensreife finden kann, sondern blieb befangen in dem engen Kreis des Hauses und des Dorfes. Seine Schule ist nur eine andere Form häuslicher Gemeinschaft. Damit ist zugleich gegeben, daß er die erzieherische Macht volkhafter Gehalte nicht sah, in seiner „Elementarbildung“ spielen die Lehrinhalte überhaupt keine Rolle. Durchaus politisch ist dagegen die Erziehungslehre Fichtes, sie will Neuformung des Menschen um seiner Aufgabe im Ganzen willen. Aber das idealistische Denken erschaut nur das Bild der sittlichen Ordnung, wie sie sein soll, und überfliegt die Wirklichkeit des Volkes in ihrer schicksalhaften Einmaligkeit. Die sozialistische Staatserziehung Fichtes nimmt die Heranwachsenden heraus aus den geschichtlich gewordenen Ordnungen, in denen sie im Volke stehen. Wohl ist die Aufgabe die Erziehung zum Volk, aber der Weg führt nicht über das Volk und durch die volkhafte Wirklichkeit hindurch. Das war daher das Neue an dem Plan der volkhaften Erziehung, den Jahn entwarf, daß sie das Volk in seinem konkreten Sein zum Ziel und Weg in der Erziehung machte. Auf den Schultern Jahns aber steht Harnisch, wenn er die Gestalt der deutschen Schule in ihren Grundzügen umreißt und Sprachlehre, Vaterlandskunde und Leibesübungen als die politischen Kernfächer der Schule herausstellt.

Die Schulen, die so vom Geist des Volkstums getragen zum Volk erziehen sollen, nennt Harnisch Volksschulen. „Volksschulen sind keine Bauern- oder Armenschulen; sondern Schulen zur Entwicklung der Keime eines immer sich fortlebenden innig verbundenen, neben- und ineinander wohnenden Menschenvereins“ (Deutsche Volksschulen, Vorrede). „Es sind Schulen, aus denen das Volk geistig seine Nahrung zieht, Pflanzschulen, aus denen neue Stämme emporwachsen, während die alten vergehen. Volksschulen in diesem Sinn müssen aber alle Schulen sein und alle Kinder des Volkes müssen sie besuchen. Wer seine Kinder nicht in die Volksschule schicken will, erklärt dadurch, daß er nicht zum Volke gehören will.“ Eine Gliederung der Schulen nach Ständen kann es schon deswegen künftig nicht mehr geben, weil es im Volk keinen ererbten Rang und Stand gibt. Wer kann wissen, „ob nicht der Sohn des Tagelöhners dereinst ein tüchtiger Kaufmann, und der Sohn des Tagelöhners ein wackerer Kaufmann wird“. Allerdings wird die Volksschule nicht Einerlei-Schule sein, sondern eine gegliederte Einheit, aber Volksschulen werden auch die gehobenen Schulen sein, nicht weil sie für „höhere Stände“ bestimmt sind, sondern weil sie eine tiefergreifende, freilich auch volkhafte Bildung geben.

Das Wort Volksschule selbst stammt nicht von Harnisch, neu ist aber der Sinn, den er damit verbindet. In der pädagogischen Literatur des ausgehenden 18. Jahrhunderts tritt der Begriff vielfach auf, stets aber in ständischer Verengung zur Kennzeichnung der Schulen des niederen Volkes. So auch bei Rochow („Vom Nationalcharakter durch Volksschulen“ 1779). Volksschulen sind ihm Schulen für die Landbevölkerung und die Masse der niederen städtischen Bevölkerung, für den in Dummheit und Aberglaube versunkenen Haufen, den mit dem Lichte der Aufklärung zu erfüllen, Aufgabe des Staates sein muß. Bei aller warmherzigen Menschenfreundlichkeit steht er ganz in dem engherzigen Standesdenken des 18. Jahrhunderts. Pestalozzi gebraucht das Wort Volksschule nur selten. Es hat bei ihm zunächst denselben Klang wie bei Rochow („Skizze eines

Memoire über die Verbindung der Berufsbildung mit den Volksschulen“ 1790). Später versteht er es umfassender, es ruht auf der Gewißheit des vollen Menschentums, zu dem auch der Ärmste und Niedrigste bestimmt ist. Die Volksschulen sollen, so heißt es in der Schrift „An die Unschuld, den Ernst und den Edelmut meines Zeitalters und meines Vaterlandes“ (1815), „mit den Bildungsmitteln des häuslichen Lebens in Übereinstimmung stehende Kraftübungen des menschlichen Geistes im ganzen Umfang seiner wesentlichen Bedürfnisse“ sein. Fichte und Jahn kennen den Begriff nicht. Fichte redet wohl von „allgemeiner Nationalerziehung“ im Gegensatz zur Gelehrtenerziehung, Jahn von „Volkserziehung“, aber das Wort Volksschule tritt nirgends auf. So ist es das Verdienst Harnischs, das Wort als erster in dem tiefen Sinn gebraucht zu haben, in dem die Männer der deutschen Erhebung vom Volk redeten. Volksschulen sind ihm die Schulen, die zum Volk führen, indem sie in das Volk hineintreten. Mit Recht kann er daher sagen: „Weil noch keiner über solche Volksschulen schrieb, schreibe ich darüber“ (Deutsche Volksschulen, Vorrede).

Harnisch hat den Begriff der Volksschule, der ihm 1812 vorschwebte, später nicht festgehalten. Nicht Jahn und Fichte gaben seinem Denken weiterhin die Richtung, sondern die Ideen der Menschheitsbildung Pestalozzis. Zwar weist er noch in der 3. Auflage seines Handbuches (1839) entschieden die Meinung zurück, daß unter Volksschule bloß eine Schule für die unteren und mittleren Stände zu verstehen sei. „Zum Volk gehören auch die Reichen, ja auch die Barone und Grafen; wie zum Menschen nicht bloß Arme, Beine und Rumpf, sondern auch der Kopf mit seinen Sinnen“. Aber dabei ist doch der politische Unterton, der früher in dem Wort mitschwang, verlorengegangen. Es klingt in dem Wort Volksschule jetzt vielmehr der humanistische Gedanke der Pestalozzischen Pädagogik an. Volksschule ist ihm hier die Stätte der elementaren Menschenbildung, die alle Kinder erfassen soll, weil alle zum vollen Menschentum gerufen sind. Damit gab Harnisch dem Wort den Sinn, den es in der pädagogischen Literatur der Zeit auch sonst gewonnen hatte. So bei B. G. Denzel: „Die Volksschulen haben die Aufgabe, diejenige Bildung zu bewirken, welche alle im Staat bedürfen, ohne Rücksicht auf Stand und Beruf“ („Einleitung in die Erziehungs- und Unterrichtslehre“, 3. Aufl. 1826). In dieser Wendung fand der Begriff jetzt auch Eingang in die Verwaltungssprache, zum erstenmal wohl in dem Nassauschen Schuledikt von 1817. „In den Volksschulen soll“, so wird ihre Aufgabe in § 1 bestimmt, „die dem Menschen im Staatsverhältnis notwendige allgemeine Bildung erlangt und derselbe dadurch zum Fortschreiten auf eine höhere Stufe der Entwicklung fähig gemacht werden.“

Aber die Zukunft gehörte dieser Volksschule im Sinn Pestalozzis ebensowenig wie der volkhaften Schule, deren Gestalt Harnisch 1812 umrissen hatte. Der Begriff Volksschule bekam damit bald wieder einen anderen Gehalt, als er ihn in der Nachfolge Pestalozzis gefunden hatte. Die Gegenströmung setzte schon in den zwanziger Jahren ein. In den Jahrbüchern des preußischen Volksschulwesens, die Beckedorff seit 1825 herausgab, findet sich im ersten Band ein Aufsatz „Über den Begriff der Volksschule“. „Wir bedürfen in der menschlichen Gesellschaft nicht einer künstlichen Gleichheit der Volksbildung, sondern einer naturgemäßen Ungleichheit der Standesbildung“, heißt es da. Das ward der Leitgedanke der Schulorganisation und der Wortgebrauch der Folgezeit. Das Wort Volksschule besagte nun wieder das, was das ausgehende 18. Jahrhundert darin hineingelegt hatte, die Schule der breiten Masse, die Armenschule.

Die Idee der Volksschule, die Harnisch 1812 erschaute, hat keine Verwirklichung gefunden. Das aber ist sein geschichtliches Verdienst, daß er, getragen von dem hoch-

fliegenden Geist der Zeit, die Gestalt der Volksschule umriß, der heute unser Mühen gilt. E. Spranger weist in dem Aufsatz „Der Zusammenhang von Politik und Pädagogik in der Neuzeit“ („Die Deutsche Schule“, Jhg. 18, S. 74) darauf hin, daß die Geschichte der Pädagogik so verschiedene Männer wie Karl d. Gr., Luther, Comenius und Pestalozzi als Begründer der Volksschule bezeichnen kann, weil sie jeweils eine ganz verschiedene Vorstellung mit dem Begriff Volksschule verbindet. Denkt man bei dem Wort an die Forderung, daß alle das Allerwichtigste lernen sollen, dann muß man die Entstehung der Volksschule in der Reformationszeit suchen oder noch weiter zurück bei Karl d. Gr., je nachdem, was man unter dem Allerwichtigsten versteht. Hält man das Moment des staatlichen Zwangs, die Schulpflicht, für das Wesentliche, dann muß man die Anfänge der Volksschule im 17. Jahrhundert suchen, in der Zeit, in der die Fürsten die Schule in ihre landesherrliche Sorge einzubeziehen anfingen. Denkt man bei dem Wort an die für alle Stände gleicherweise bestimmte allgemeine Bildungsanstalt, dann mag man Pestalozzi den Vater der Volksschule nennen. Uns ist aber heute die Volksschule mehr. Sie ist uns die Schule, die aus dem Volk heraussteigt, um zum Volk zu führen, die durch volkhafte Erziehung ihr Teil dazu beiträgt, daß Volk werde. Wenn wir das Wort so verstehen, dann ist die Volksschule nicht, sondern sie wird. Die völkische Schulreform wird uns die Volksschule schenken, die in vollem Sinn das ist, was ihr Name umschließt. Zu den geistigen Vätern der Volksschule in diesem Sinn aber gehören Fichte und Jahn und daneben Harnisch. Unsere Zeit, die das Wort Volk mit neuem Sinn erfüllte, muß daher auch das Wirken dieses Mannes anders würdigen als die hinter uns liegende Zeit, die in ihm bloß den Seminarpädagogen sah, der Pestalozzis Gedanken in gangbare Münze umsetzte.

Maria Theresia

(Ein Beispiel für eine gesamtdeutsche Geschichtsbetrachtung)

Von Wilhelm Rödiger

1. Gesamtdeutsche Geschichtsschau tut not!

In einer Zeit, in der das Großdeutsche Reich Wirklichkeit geworden ist und unsere Brüder aus der Ostmark mit ihren Kameraden aus dem Altreich Seite an Seite siegen und bluten, mag diese Forderung sonderbar und längst überholt erscheinen. Und doch ist sie begründet. Man wird stutzig, wenn man in einem der neuesten Geschichtsbücher für Volksschulen den folgenden Satz liest: „Bayern wurde von Österreich besetzt (in den ersten Schlesischen Kriegen), daß es nicht österreichisch wurde, verdankt es Friedrich dem Großen, der es für Deutschland rettete.“ Heißt das nicht: Österreich rechnete nicht zu Deutschland? Das Kind, das solche Sätze liest, wird bald den Schluß ziehen: Also sind die Österreicher gar keine richtigen Deutschen. Und wenn der Lehrer dann in der Geschichtsstunde Maria Theresia eine große deutsche Frau nennt, so kann es geschehen, wie ich es einmal erlebt habe, daß ein Junge darauf einwendet: „Eine deutsche Frau? Sie war doch eine Österreicherin!“

Der gesamtdeutschen Geschichtsbetrachtung wird nicht Genüge geleistet, wenn auf einer Seite mit trockenen Worten und meist in blasser Begrifflichkeit viel Gutes und Richtiges von der großen Kaiserin gesagt wird. Nur der Verstand wird dadurch angesprochen,

Gefühl und Wille gehen leer aus. Es fehlen farbengesättigte Einzelzüge, man vermißt eine anschauliche und lebendige Darstellung packender Ereignisse, wie wir sie in den Lebensbildern der preußischen Herrscher finden. Das weist uns auf ein Zweites hin. Die meisten unserer Geschichtsbücher können sich noch nicht ganz losmachen von der Vorstellung der früheren brandenburgisch-preußischen Geschichtsschreibung, daß die Hohenzollern unentwegt deutsche Politik getrieben hätten, während die Habsburger sich oft mit volks- und reichsfeindlichen Mächten verbündeten. Diese Einstellung war einst ein politisches Kampfmittel gegen Österreich. Wie sich die ernsthafte Geschichtsschreibung davon freigemacht hat, nachdem die Machtkämpfe längst entschieden sind, so sollte es auch der Unterricht tun. Die Hohenzollern haben sich im 17. und 18. Jahrhundert genau so von eigenstaatlichen Rücksichten in ihrer Politik leiten lassen wie die Habsburger. Die großen Gestalten aus beiden Häusern wollen wir einordnen in den schicksalhaften Gang unserer völkischen Entwicklung, mit dem Ziel, ein gemeinsames Geschichts- und Volksbewußtsein in Nord und Süd zu stärken und zu fördern.

Es soll nun im folgenden versucht werden, eine Reihe von Einzelzügen zu geben, die die Gestalt Maria Theresias lebendig hervortreten lassen. Ferner soll ihre Bedeutung für ihr engeres Heimatland und auch für ganz Deutschland herausgestellt werden.

2. Maria Theresias Sorgen und Nöte bei ihrem Regierungsantritt

Durch papierene Verträge hatte man der jungen Fürstin die Krone zu sichern gesucht, aber zum Regieren, zum Tragen der Krone war sie nicht erzogen worden. Sie war lebenslustig, sie ritt und tanzte gern, sie liebte fröhliche Scherze. Jetzt wartete ihrer eine schwere Aufgabe, in einer Zeit größter Not mußte sie erst das Regieren lernen. Als sie zum erstenmal vor ihre Minister trat, erblickte sie, die blühende junge Frau, eine Versammlung von Greisen. Ihr Gemahl, dem sie in herzlicher Liebe zugetan war, konnte ihr keine Stütze sein, er beschäftigte sich mit der Jagd, und er besah seine Münzen, wenn sie die Akten erledigte und die Gesandten empfing. Was hörte sie in den Vorträgen, und was las sie in den Akten? In den Staatskassen war nur wenig Geld. Das Heer war nicht mehr so stark wie zur Zeit des Prinzen Eugen, es war mangelhaft ausgebildet, hatte schlechte Waffen und meist unfähige Führer. Die Wiener, denen es an Fleisch und Brot fehlte, waren mißtrauisch gegen die Frau auf dem Thron. Ein Mann, so meinten sie, würde ihnen eher helfen können. Schlimme Nachrichten kamen aus den Nachbarstaaten: Bayern erkannte Maria Theresia nicht als rechtmäßige Erbin an, sondern erhob selbst Ansprüche auf den österreichischen Thron. Sachsen schloß sich diesem Einspruch an, und Preußen verlangte Schlesien. Als dann noch die Nachricht kam, daß Friedrich die Grenze überschritten hatte und Frankreich mit ihm im Bunde war, da sanken die Minister leichenblaß in ihre Stühle zurück, nur die Königin verlor nicht den Mut. Niemand sollte sie feige finden. Das frische welfische Blut, das durch ihre Mutter in das Habsburgs gekommen war, zeigte sich in ihr wirksam. Stolz sagte sie: „Ich bin nur eine arme Königin, aber ich habe das Herz eines Königs." Keines von ihren Rechten wollte sie preisgeben. Als Friedrich Verhandlungen mit ihr anknüpfen wollte, erhielt sein Gesandter den Bescheid: „Kehren Sie zu Ihrem Herrn zurück und sagen Sie ihm, daß, solange nur ein einziger seiner Soldaten in Schlesien steht, wir ihm auch nicht ein Wort zu sagen haben." Die Feinde rückten weiter in das Land ein, die Not wuchs, eine ungeheure Verantwortung ruhte auf den Schultern der jungen, tapferen Frau. Unablässig drängte ihr stürmisches Herz zum Handeln. An den General Khevenhüller schickte sie ein Bild, das sie mit ihrem kleinen Sohn zeigte, und dazu schrieb sie ihm ins Feld: „Lieber und getreuer Khevenhüller! Hier hast Du eine von der ganzen Welt verlassene Königin vor Augen mit ihrem männlichen Erben. Was vermeinst Du, will aus dem

Kind werden? ... Handle, o Held und getreuer Vasall, wie Du es vor Gott und der Welt zu verantworten Dich getraust. Nimm die Gerechtigkeit als einen Schild, tue, was Du für recht hältst."

3. Die Tage von Preßburg

Maria Theresia war auch Herrin von Ungarn. Nach altem Herkommen mußte bei jedem Herrscherwechsel eine feierliche Krönung stattfinden. Die Königin begab sich nach Preßburg. Tagelange, mühsame Verhandlungen fanden hier mit den ungarischen Großen statt. Sie dachten, von der jungen, unerfahrenen Fürstin könnten sie viele Rechte ertrotzen: Der Adel wollte keine Steuern zahlen, Nichtungarn sollten keine Ämter bekommen, wohl aber verlangten die Ungarn Hofämter in Wien; Siebenbürgen wollten sie ihrem Staate einverleiben, und der Gemahl der Königin sollte nicht ihr Mitregent werden. Maria Theresia verhandelte klug und geschickt mit den widerspenstigen Großen; in einigen Punkten gab sie nach, in anderen bestand sie fest auf ihrem Willen.

Und nun fand die Krönung statt. An einem schönen Maientage ritt die Königin, strahlend von weiblicher Schönheit, das heilige Schwert Ungarns nach den vier Himmelsrichtungen schwingend, zur Burg hinan.

Noch einmal fuhr die Herrscherin in demselben Jahre (1741) nach Preßburg. Schwer war ihr ums Herz; denn ihre Not war groß: Die Bayern waren in Linz eingerückt, die Franzosen hatten die Donau überschritten, die Sachsen standen in Böhmen und Friedrich beherrschte Schlesien. Schwarz gekleidet und tiefen Ernst in den Zügen, trat die Königin vor den ungarischen Reichstag. Sie sprach von ihrer schweren Not, sie zürnte auf ihre Feinde, sie beschwor und flehte. Ihre Brust bebte, und Tränen glänzten in ihren Augen. Sie nahm ihren kleinen Sohn auf den Arm, zeigte ihn der Versammlung und vertraute ihn den Ungarn an: „Schützt meine Kinder, schützt meinen Sohn oder geht mit ihm zugrunde! Ich gebe mich ganz in Eure Hand!" Ein Jubelschrei durchbrauste den Saal. „Gut und Blut für unsere Königin!" Die Sprache des Herzens hatte die Herzen gewonnen. Der Jubel, der ihr im Saal entgegengeschlagen war, pflanzte sich in den Straßen und Häusern fort. Die noch strittigen Punkte waren schnell erledigt, besonders wurde die Frage der Mitregentschaft im Sinne der Königin gelöst. Die Ungarn stellten ein Heer auf, ihr Staat war enger als vorher mit Österreich verbunden. Maria Theresia kehrte als Siegerin von Preßburg zurück, und dem Vordringen der Feinde konnte nun Einhalt geboten werden.

4. Die Kaiserin und der König

In ihrer Jugend war der Gedanke aufgetaucht, die beiden Fürstenkinder zu verheiraten. Doch man war von dem Plan schnell wieder abgekommen, weil das religiöse Empfinden beider und auch der Charakter ihrer beiden Staaten gar zu verschieden waren. Am Anfang ihrer Regierung schrieb Maria Theresia aus Liebe zu ihrem Gemahl an Friedrich einen Brief, in dem sie ihn bat, ihrem Gatten bei der Kaiserwahl seine Stimme zu geben. Sie versicherte, daß sie es an Dank nicht fehlen lassen werde, und sie fügte hinzu, sie empfinde ausnehmende Freundschaft für den König. Den Gerüchten über die Pläne Friedrichs wollte sie zuerst keinen Glauben schenken. Als er aber in Schlesien einmarschierte, wurde sie seine erbittertste Gegnerin. Zwei starke fürstliche Persönlichkeiten unseres Volkes gehen fortan als Todfeinde durch die Geschichte.

Jede handelte nach dem Geist und Gesetz ihres Staates. Maria war sich voll Stolz der Stellung ihres Hauses, das jahrhundertelang die Geschicke Europas bestimmt hatte, bewußt. Ihr Gewissen zwang sie, immer neue Opfer für Schlesien zu bringen. Gott hatte ihr alle ihre Länder gegeben, damit sie dieselben verwalten sollte. Ihm war sie einst Rechenschaft darüber schuldig. Dreimal versuchte sie darum, Friedrich nieder-

zuringen. Und wir können es ihr glauben, wenn sie einmal ausrief: „Wäre ich nicht immer gesegneten Leibes gewesen, so hätte mich gewiß niemand abgehalten, mit in den Krieg zu ziehen." Sie nahm den Kampf um die Machtstellung ihres Staates in Deutschland tapfer auf; sie führte ihn ehrenvoll, wenn ihr auch der Sieg versagt blieb.

Für Friedrich waren die alten vergilbten Erbverträge nur der äußere Anlaß zum Kriege. Die eigentlichen Beweggründe lagen tiefer. Auch vor ihm standen fordernd seine Ahnen, was sie nicht erreicht hatten, wollte er vollbringen. Er wollte seinem Staate die Gestalt geben, auf die er nach der Stärke seines Heeres und der Güte seiner Finanzen ein Recht hatte. Jugendliches Feuer und Ruhmbegierde beflügelten sein Handeln.

Ein Krieg entbrannte, der nicht nur Europa, sondern die Welt von Kanada bis Indien in Flammen setzte. Beide Gegner waren einander würdig. Siege und Niederlagen lösten in buntem Wechsel ab. Weder König, noch Kaiserin verloren ihre Spannkraft. Ein Staat zwang den anderen zu immer höheren Leistungen. Von Schuld und Recht soll und kann bei dem Ringen nicht gesprochen werden; denn Österreichs Rivalitätskampf gegen Preußen war — nach dem bekannten Bismarckwort — ebenso berechtigt wie der Preußens gegen Österreich. Es ist die Tragik in unserer Geschichte, daß durch den Machtkampf zwischen Preußen und Österreich die Zerrissenheit Deutschlands vergrößert und der Reichsgedanke geschwächt wurde. Das zeigt sich besonders deutlich bei einem Vergleich von 1683 und 1792. Damals schickten fast alle deutschen Fürsten Truppen nach der bedrohten Ostgrenze. 110 Jahre später zogen nur die Truppen Preußens und Österreichs gen Westen, aber sie taten es nur darum gemeinsam, weil Preußen und Österreich einander dann einen Raum- und Machtgewinn gönnten, wenn eigener Machtgewinn das Kräftegleichgewicht wiederherstellte. Mit dieser politischen Tragik verbindet sich die persönliche. Als der Siebenjährige Krieg zu Ende ging, war Friedrich — mit 51 Jahren — ein Greis, und Maria Theresia — mit 46 Jahren — eine alte Frau. Wahrlich, beide zahlten einen hohen Preis! Maria und Friedrich waren tapfere Menschen, die nicht zugeben wollten, daß man ihr Land aufteilte, wie es später mit Polen geschah. Beide verkörpern in sich und ihrem Staat verschiedene Seiten des deutschen Wesens. Neben dem herben, pflichtstrengen Preußen Friedrichs und Kants steht das gemütswarme Österreich der Kaiserin und unserer großen Musiker. Beides als Ausprägungen des Deutschtums zu würdigen, ist heute eine Aufgabe der Volkserziehung.

Die gesamtdeutsche Geschichtsschau überwindet den Gegensatz Preußen—Österreich auf einer höheren Ebene. Sie sagt: Zwei Aufgaben sind von der Geschichte dem deutschen Volke gestellt worden. Es sollte einen starken Staat herausbilden, der ihm die Möglichkeit der Selbstbehauptung gab — das war der Weg, den Preußen von Fehrbellin, über Leuthen und Königgrätz bis Versailles zurücklegte. Und zum anderen sollte es den mitteleuropäischen Raum kulturell befruchten und führen. Diese Aufgabe erfüllte, so wie es die Zeitverhältnisse jeweils ermöglichten, Österreich, besonders das Österreich der großen Kaiserin. Es ist auch die Aufgabe, die, unter anderen Vorzeichen und mit anderen Mitteln, dem Großdeutschen Reich von heute gestellt ist.

5. Maria Theresia als Reichs- und Kindermutter

40 Jahre lang hat sie die Last ihres Fürstenamtes getragen, und fast die Hälfte der Zeit war von Kriegen ausgefüllt. Immer war sie bestrebt, ihren Ländern eine fürsorgliche Reichsmutter zu sein. „Ich will das Volk glücklich machen", nach diesem Grundsatz handelte sie. Mit Herzenswärme und praktischem Verstand ging sie an Menschen und Dinge heran; um leutselige Worte und um ein freundliches Lächeln war sie selten verlegen. Wie um ihren großen Gegner, so rankt sich auch um ihre Gestalt ein Kranz von Anekdoten. (Vgl. Die Kaiserin, Anekdoten um Maria Theresia. Gesammelt von

Egon Caesar Conte Corti. Frundsberg-Verlag, Berlin. 3,80 RM.) Während es in den Geschichten um Friedrich von Witz und Geist sprüht, finden wir in den Anekdoten von der Kaiserin ein Vorwalten des Gemüts. Es sei nur erinnert an die Geschichte von dem Prälaten, der im Auftrage seiner Amtsbrüder zur Kaiserin ging und mit ihr wegen Erlasses der ihnen auferlegten Abgaben verhandeln sollte. Er kam zurück und berichtete, daß er gar nicht dazu gekommen wäre, mit der Fürstin davon zu sprechen; „denn wenn sie einen so anschaut mit ihren großen Augen, und wenn sie so freundlich spricht, dann vergißt man, vom Geld zu reden. Und wenn ein anderer von uns hingeht, der macht es genau so, oder — er gibt noch mehr, als sie verlangt."

Mit ihrem Herrscheramt nahm sie es sehr ernst. „So lieb ich auch meine Familie und meine Kinder habe, dergestalten, daß keinen Fleiß, Kummer, Sorgen, noch Arbeit vor selbe spahre, so hätte jedoch derer Länder allgemeines Beste denenselben allezeit vorgezogen, wann in meinem Gewissen überzeugt gewesen wäre, daß solches thun könne, oder daß dererselben Wohlstand dieses erheischete, indem sothaner Länder allgemeine und erste Mutter bin." Es gelang ihr, die Kaiserkrone ihrem Hause zu sichern, ihr Gemahl Franz Stephan wurde 1745 zum Kaiser gewählt und 20 Jahre später ihr Sohn Joseph. Die eigentliche Herrscherin blieb aber sie bis zu ihrem Lebensende. In ihrem Staate errichtete sie deutsche Schulen, sie ist die Begründerin der österreichischen Volksschule. Obwohl sie streng kirchlich dachte, verlangte sie, daß die Jugend für den Staat erzogen würde. Von ihr stammt das Wort: „Das Schulwesen ist und bleibt allezeit ein Politikum." Die Einrichtungen im Steuerwesen, im Handel und Gewerbe glich sie den preußischen an. Heer und Beamten waren deutsch. Nach 1748 und wieder nach 1763 rief sie Ansiedler nach dem Südosten. Sie kamen aus Franken, Baden, Württemberg, Lothringen und Luxemburg. Damals schuf sie dem Deutschtum Lebensmöglichkeiten im Banat und in der Batschka. Die deutsche Sprache breitete sich im mitteleuropäischen Donauraume immer weiter aus, und die slawischen Sprachen in diesem Gebiet waren zu ihrer Zeit bloße bäuerliche Umgangssprachen. Auch einige harte Linien fehlen nicht in dem Bilde der Kaiserin. Sie wollte nicht, wie ihr großer Gegner, die Leute „nach ihrer eigenen Fasson selig werden lassen". Um des Glaubens willen zwang sie Untertanen, die Heimat zu verlassen.

Maria Theresia war nach Blut und Empfinden eine durch und durch deutsche Frau. In 29jähriger Ehe schenkte sie 16 Kindern das Leben. 10 von ihnen wuchsen zu reiferen Jahren heran. Wie ihr Volk, so leitete und erzog sie auch ihre Kinder mit gütiger, aber sicherer Hand. Dem kleinen Sohn, der sich seinen Geschwistern gegenüber überheblich gezeigt hatte, wurde kein Geburtstagstisch gedeckt, niemand in der Familie durfte den Geburtstag erwähnen. Ihren Ältesten belehrte sie, als er schon zum Kaiser gekrönt war: „So begabt Du bist, Du kannst nicht alle Erfahrung haben, nicht alle Einzelheiten in Vergangenheit und Gegenwart so wohl kennen, daß Du die Dinge allein machen könntest." Weit spannte sie das Netz ihrer Familienbeziehungen über Europa. Eine Tochter wurde Königin von Neapel und eine andere, Marie Antoinette, die unglückliche Königin von Frankreich. Die unverheirateten versorgte sie mit Hochstiften, und Söhne bekamen wichtige Statthalterschaften. In ihren Briefen blieb sie immer noch die fürsorgliche und mahnende Mutter. 1768 schrieb sie an ihre Tochter Marie Karoline, Königin von Neapel: „Vergiß niemals, daß Du als Deutsche geboren bist, und bemühe Dich, die guten Eigenschaften zu bewahren, die unser Volk kennzeichnen, die Herzensgüte und die Rechtlichkeit." Marie Antoinette ermahnte sie 1770, stets Vorliebe für Deutschland zu zeigen und nicht zu dulden, daß man in ihrer Gegenwart schlecht von Deutschland spricht. „Glaube mir, der Franzose wird Dich weit höher schätzen und mehr von Dir halten, wenn er bei Dir deutsche Gediegenheit und Freimütigkeit findet."

Als der Friede von Teschen (1779) geschlossen war, fühlte die Kaiserin, daß ihre Kräfte immer mehr abnahmen. Nachdem sie vom Festgottesdienst im Stephansdom zurückgekehrt war, schrieb sie: „Ich habe heute glorios mit einem Tedeum meine Laufbahn abgeschlossen, und das, was ich wegen der Ruhe meines Landes mit Freude übernommen, so schwere Opfer es mich auch gekostet, mit Gottes Hilfe vollendet.“ Im folgenden Jahre schloß sie ihre Augen. Friedrich der Große sagte bei ihrem Tode: „Sie hat ihrem Thron Ehre gemacht und ihrem ganzen Geschlecht.“

Schrifttum

Heinrich Kretschmayr, Maria Theresia. Staackmann, Leipzig. 8,50 RM.
Heinrich Ritter von Srbik, Deutsche Einheit. (Idee und Wirklichkeit vom Heiligen Reich bis Königgrätz.) F. Bruckmann, München. 2 Bände. Jeder Band 16,— RM.
Ruth Köhler-Irrgang, Die Sendung der Frau in der deutschen Geschichte. v. Hase & Kohler, Leipzig. 5,80 RM.
Roman: Beumelburg, Der König und die Kaiserin. Stalling, Oldenburg. 7,80 RM.

Warum schwimmt ein Schiff?

Schülerversuche mit einfachsten Hilfsmitteln im Physikunterricht des 6. Schuljahres

Von Friedrich Wolter

I. Verhalten verschiedener Körper beim Auflegen auf Wasser

1. Verschiedenartige Körper von gleicher Größe, aber verschiedenem Gewicht.
   Kugeln oder andere regelmäßige Körper aus Metall, Holz, Plastilin, Kork oder Verbindungen von Holz und Kork mit Metall, Plastilin mit Holz, Kork oder Metall.
2. Verschiedenartige Körper von verschiedener Größe, aber gleichem Gewicht.
   Wie bei 1.
3. Gleichartige Körper von gleichem Gewicht, aber verschiedener Form und Größe.
   Wie bei 1.

II. Das Wasser trägt (Auftrieb)

1. Konservenbüchsen verschiedener Größe in Wasser eintauchen und Kraftaufwand beim Niederdrücken feststellen. (Muskelkraft, Gewichte.)
2. Sichtbarmachung des Auftriebs:
   a) Offene Seite einer kleinen Blechdose mit Gummihaut überbinden. In den Boden ein Loch zur Aufnahme eines Stopfens mit langer, enger Glasröhre stanzen (Abb. 1). Dose ganz mit (gefärbtem) Wasser füllen und verschieden tief in Wasser eintauchen. Das Steigen der Flüssigkeit im Rohr zeigt die Größe des Auftriebs in verschiedenen Wassertiefen an. — Statt der Blechdose kann auch ein Lampenzylinder verwendet werden.
   b) Eine ähnlich hergerichtete Dose als Druckaufnehmer wird nicht mit Wasser gefüllt, sondern an einen Druckanzeiger angeschlossen und dann in verschiedene Wassertiefen gebracht (Abb. 2).
   c) In ähnlicher Weise prüfen wir, ob die Größe des Auftriebs auch von der Größe der eintauchenden Fläche abhängt. (Dose mit größerem Querschnitt.)
3. Der Schiffskörper muß auch seitlichem Druck standhalten.
   Die Größe des Seitendrucks wächst ähnlich wie der Auftrieb.
   Nachweis wie in II, 2. Die Dose muß so gehalten werden, daß sie den seitlichen Druck aufnimmt.

III. Wie stark kann ein Schiff beladen sein?

1. Gewichtsverlust im Wasser.
   a) An eine Federwaage (Lumpenwaage) wird ein größeres Gewichtsstück oder ein Stein gehängt und das Gewicht abgelesen. Dann läßt man den Stein in Wasser eintauchen und stellt den Gewichtsverlust fest.
   b) Gewichtsverlust bei verschieden großen Körpern feststellen. (Mit Schrotkörnern beschwerte Flaschen, die an einem Faden eingehängt werden.)

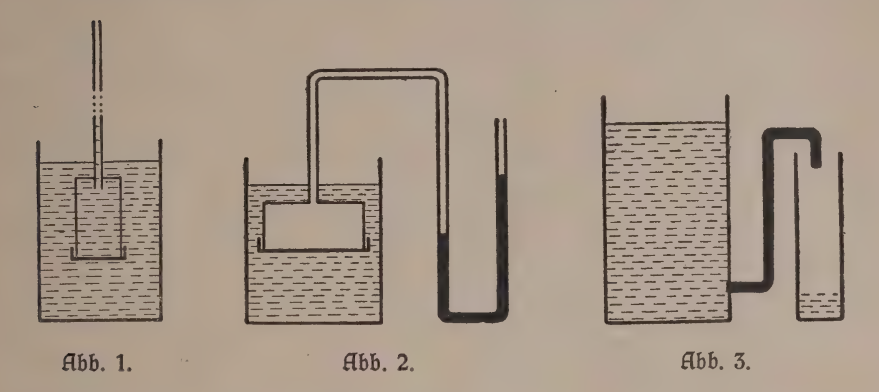


Abb. 1. Abb. 2. Abb. 3.

2. Wann schwimmt, sinkt, schwebt ein Körper?
   Wir verwenden eine der im vorigen Versuch benützten Flaschen als Tauchkörper und stellen fest, wie groß sie ist, d. h. wieviel Wasser sie verdrängt. Dazu benutzen wir ein Überlaufgefäß:
   a) Eine bis zum Rande mit Wasser gefüllte Konservenbüchse wird in eine größere Schale gestellt, die das beim Einsinken des Tauchkörpers überfließende Wasser aufnimmt.
   b) Überlaufgefäß aus Büchse und Glasrohr nach Abb. 3. Vor dem Eintauchen wird das Gefäß so weit gefüllt, daß überschüssiges Wasser durch das Heberrohr abfließt. Dann erst ist es gebrauchsfertig.

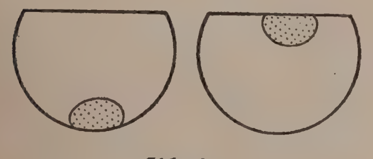


Abb. 4.

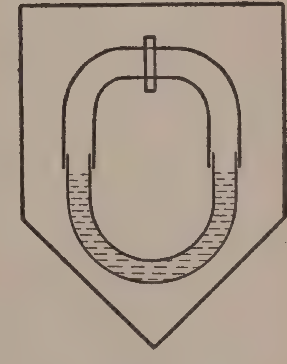


Abb. 5.

   Nun stellt man eine mit Einteilung nach Kubikzentimeter versehene Flasche oder ein Meßglas unter den Ablauf und läßt den Tauchkörper einsinken.
   c) Das Gewicht von 1000 (bzw. 1) ccm Wasser wird festgestellt.
   d) Der Tauchkörper wird nur mit wenig Schrotkörnern beschwert, so daß er leichter ist als die verdrängte Wassermenge.
   e) Er soll schwerer sein als die verdrängte Wassermenge.
   f) Er soll genau so schwer sein wie die verdrängte Wassermenge.
   g) Den in f benützten Tauchkörper senken wir in stärkere Salzlösung.
   h) Wir verwenden Wasser von 4° C, wärmeres und kälteres Wasser (Sommer und Winter).

IV. Wie müssen die Lasten verteilt sein? (Kippsicheres Schwimmen)

1. Ein Stück Rundholz wird in zwei halbe Walzen aufgespalten. In die eine Halbwalze lassen wir unten, in die zweite oben einen Bleistreifen oder einen Eisenstab ein (Abb. 4). Wenn beide Stücke auf dem Wasser schwimmen, erzeugen wir künstliche Wellen.
2. Schlingertank. Die Schenkel eines möglichst weiten, breit U-förmig gebogenen Rohres werden mit Wasser gefüllt und durch einen Schlauch verbunden, der durch einen Quetschhahn abgedrosselt werden kann. Die Vorrichtung wird auf einem Brett befestigt, dessen Form etwa den Querschnitt eines Schiffes andeutet und das leicht um eine Achse schwingen kann (Abb. 5).

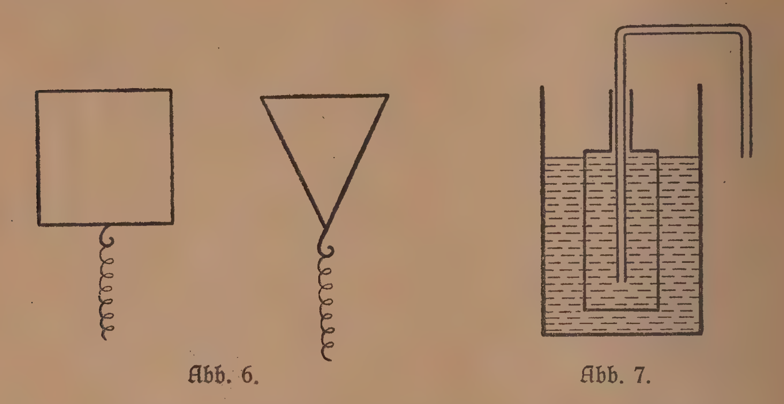


Abb. 6. Abb. 7.

a) Der Quetschhahn ist geschlossen. Die Wassersäule kann nicht schwingen.
b) Der Quetschhahn ist offen. Die Wassersäule kann schwingen.
Wir beobachten, wie lange die Schwingungen nach Anstoßen des Brettes anhalten.

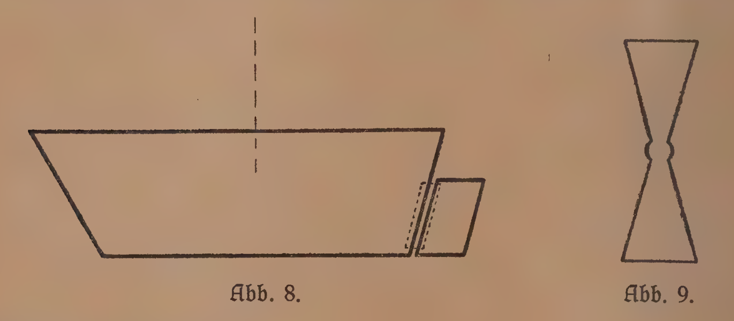


Abb. 8. Abb. 9.

V. Schiffsform und Widerstand

1. Plastilinkörper mit gleicher Grundkante wie in Abb. 6 an leicht dehnbarer Drahtspirale durch Wasser ziehen und Widerstand feststellen.
2. Wirbelbildungen im Wasser.
   Die Versuche gleichen denen, die zur Veranschaulichung des Formwiderstandes im Luftfahrtunterricht ausgeführt werden. Wir verwenden aus Plastilin oder Holz hergestellte Kugeln, Halbkugeln voll und hohl, Würfel, Tropfenkörper, Fischkörper.
3. Die bei der Fortbewegung von Lasten entstehende Reibung ist auf dem Wasser viel geringer als auf festem Boden. (Schiff — Wagen oder Eisenbahn.)
   Ein beschwertes Kästchen wird
   a) auf dem Wasser,
   b) auf der Tischfläche entlanggezogen. Eine leicht dehnbare Drahtspirale zeigt die erforderliche Kraft an.

VI. Das Schiff im Schwimmdock (Abb. 7)

Die mit Wasser gefüllte Flasche soll das untergetauchte Dock vorstellen. Beim Auspumpen oder Aushebern des Wassers wird das „Dock" leichter und schwimmt schließlich; umgekehrt sinkt es beim Einlassen von Wasser ein.

VII. Das Steuer (Abb. 8)

Ein Pappmodell mit beweglicher Steuerfläche wird, an einem dünnen Draht aufgehängt, durch das Wasser gezogen. Dabei wird die Steuerfläche nach links oder rechts abgebogen oder bleibt genau in der Längsrichtung des „Schiffes" stehen.

VIII. Die Schiffsschraube

1. Eins der als Spielzeug bekannten Schraubenflugrädchen wird im Wasser abgezogen.
2. Die in Abb. 9 abgebildete zweiteilige oder eine vierteilige Flügelschraube wird aus einem Blechdeckel ausgeschnitten. Die Flügel werden verwunden. Durch den Mittelpunkt steckt man eine Stricknadel als Achse. Beim Drehen der Schraube in dünnem Lehmbrei oder im Wasser beobachtet man die Bewegung der Lehm- oder Wasserteilchen.

Anmerkung: Als Wassertröge lassen sich Schüsseln oder mit Paraffin ausgestrichene Pappkartons oder Holzkästchen verwenden.

Kleine Beiträge

Die neuen Wege zum Beruf des Volksschullehrers

Der Reichserziehungsminister hat kürzlich festgestellt, daß dem Beruf des Volksschullehrers im Großdeutschen Reich Aufgaben von höchster nationalpolitischer Bedeutung zufallen und daß dieser Beruf zugleich einen so dringenden Nachwuchsbedarf hat wie wenige andere Berufe. Zu diesem Berufe werden fortan verschiedene Wege führen:

1. Der Volksschullehrer wird künftig seine fünfjährige Ausbildung auf einer Lehrerbildungsanstalt erhalten. Diese nimmt Jungen und Mädchen auf, die die Hauptschule mit Erfolg besucht und in einem Musterungslager ihre Eignung nachgewiesen haben. Bis zur Einrichtung der Hauptschulen werden auch Volksschüler nach erfolgreichem Besuch der 8. Klasse zugelassen; später nach der Einrichtung nur noch, wenn sie besonders gute Zeugnisse haben. Auch Schüler der höheren Schule können nach Abschluß der 6. Klasse in die entsprechende Klasse der Lehrerbildungsanstalt übertreten; ebenso Mittelschüler nach erfolgreich abgeschlossenem Besuch der Mittelschule. Alle Gesuche um Aufnahme in eine Lehrerbildungsanstalt erfolgen über den Schulleiter an die Schulaufsichtsbehörde.

Die bisherigen Staatlichen Aufbaulehrgänge werden zum 1. April 1941 soweit irgend möglich in Lehrerbildungsanstalten umgewandelt; die Hochschulen für Lehrer- und Lehrerinnenbildung in Preußen werden ab gleichem Termin als Lehrerbildungsanstalten bezeichnet: in Cottbus und Trier werden sofort je fünf Jahrgänge Jungmannen, in Schneidemühl Jungmaiden aufgenommen; jeder Jahrgang wird doppelt geführt, er besteht also aus zwei Zügen von je 30 Jungmannen (Jungmaiden). — Die in der Ausbildung stehenden Studierenden sind nach Frankfurt a. d. O. und Koblenz, die Männer nach Dortmund überwiesen. — In Beuthen, Dortmund, Frankfurt a. d. O., Hannover und Koblenz läuft die Ausbildung der 1940 aufgenommenen künftigen Volksschullehrer(innen) in den bisherigen Formen weiter und schließt endgültig im Frühjahr 1942.

2. Jugendliche mit abgelegter Reifeprüfung können einen einjährigen besonderen Ausbildungslehrgang besuchen, solche Lehrgänge werden an einzelnen Lehrer- und Lehrerinnenbildungsanstalten eingerichtet werden — und legen dann die erste Prüfung für das Lehramt an Volksschulen ab. Sie werden bis auf weiteres im April beginnen und sollen im unmittelbaren Anschluß an die Reifeprüfung besucht werden. Der Nachweis erfüllter Arbeitsdienstpflicht wird erst bei der Übernahme in den Volksschuldienst, nicht bei der Aufnahme in die Lehrerbildungsanstalt verlangt werden. Eine Ausbildungsgebühr wird nicht erhoben; Beihilfen stehen zur Verfügung. Ostern 1941 beginnen die ersten solcher Ausbildungslehrgänge in Cottbus und Trier für männliche Bewerber —

in Hannover, Koblenz und Schneidemühl für die weiblichen — zunächst auch noch in Beuthen, Dortmund und Frankfurt a. d. O. für männliche und weibliche Anwärter. Die Anmeldungen erfolgen bei den Direktoren dieser Anstalten.

3. Es bleibt weiter zunächst die Möglichkeit, über den Weg des Schulhelfers Volksschullehrer zu werden. Solche Lehrgänge werden in Hirschberg und Lauenburg abgehalten werden. Es können zu diesen Lehrgängen zugelassen werden: Bewerber und Bewerberinnen von mindestens 19 bis im allgemeinen höchstens 30 Jahren, die das Abschlußzeugnis einer anerkannten Mittelschule oder ein entsprechendes Zeugnis einer anderen Schule besitzen, Interesse für den Lehrerberuf zeigen und in einer Aufnahmeprüfung ausreichende Kenntnisse und sonstige Eignung nachweisen. Die Ausbildung ist hier kostenlos; die Teilnehmer erhalten bis zu 80 RM. Unterhaltsbeihilfen im Monat. Die Meldungen zu diesen Lehrgängen — die nächsten beginnen am 16. April, 15. September 1941 und 5. Januar 1942 — sind an den Direktor der genannten Anstalten zu richten.

Schulhelfer werden nach Abschluß des Lehrgangs unter Anleitung erfahrener Lehrer im Schuldienst eingesetzt; die Vergütung beträgt 150 RM. im Monat (Verheiratete 190 RM.); Schulhelferinnen erhalten diese Beträge um 10 v. H. gekürzt. Nach ein- bis zweijähriger Bewährung im Schuldienst werden die Schulhelfer zu einer Schlußausbildung an einer Lehrerausbildungsanstalt zugelassen; nach erfolgreichem Abschluß legen sie die erste Prüfung für das Lehramt in Volksschulen ab. Diese Schlußausbildung soll höchstens ein Jahr dauern.

Der Weg über den Schulhelfer soll nur für eine begrenzte Zeit geöffnet sein, und zwar für junge Menschen, die aus natürlicher Veranlagung heraus den Wunsch haben, Lehrer zu werden, die dazu die Eignung beweisen, die aber aus wirtschaftlichen oder anderen Gründen nicht Lehrer werden konnten. Die Arbeit stellt hohe Anforderungen in den Lehrgängen; es werden hier nur gesunde und leistungsfähige junge Menschen zugelassen.

Neue Atlanten für die Volksschule

Nach einem Ministerialerlaß vom 25. 2. 1938 sollen die Volksschulatlanten völlig neugestaltet werden. Im Vordergrund steht die Forderung nach der Wiedergabe des wirklichkeitsnahen Eindrucks einer Landschaft auf der Karte. Die Landschaft soll nach Möglichkeit so dargestellt werden, wie der Beschauer sie von einem erhöhten Standpunkt aus sieht, wie sie dem Flieger von oben erscheint. (In engem Zusammenhang hiermit steht auch die Forderung der Richtlinien nach Benutzung des Luftbildes im Unterricht.) Es soll also verzichtet werden auf die Wiedergabe der absoluten Erhebung über den Meeresspiegel in Form von farbigen Höhenschichten. Die Farben bleiben der Darstellung der Bodenbedeckung vorbehalten. Die Bodenformen können durch Schraffen, Schummerung oder andere Mittel der Kartographie dargestellt werden. Eine solche Karte würde der Forderung entgegenkommen, wonach im Unterricht der Volksschule nicht mehr die naturwissenschaftlich begründete „Natürliche Landschaft" im Vordergrund steht, sondern die vom Menschen gestaltete und vom Volk erfüllte Landschaft als Lebensraum.

Es ist verständlich, daß solche revolutionären Forderungen auf Umgestaltung des jahrzehntealten Kartenbildes in den Atlanten lebhafte Auseinandersetzungen hervorgerufen haben, die auch heute noch nicht abgeschlossen sind. Jantzen hat darüber in der Zeitschrift für Erdkunde berichtet (1940, S. 65ff.). Es wird bei den verschiedenen Angriffen auf die neue Form häufig vergessen, daß es sich vorerst lediglich um Forderungen zur Neugestaltung der Volksschulatlanten handelt. Die wissenschaftlichen Karten unterliegen anderen Gesetzen.

Handelte es sich bisher um mehr theoretische Erörterungen einzelner Fachleute, so kann heute nun die erste Karte neuer Art angezeigt werden, so daß jeder Lehrer Gelegenheit hat, die beiden Formen miteinander zu vergleichen und im Unterricht zu erproben. Der Verlag Westermann, dem wir schon viele hervorragende Arbeiten auf dem Gebiete der Schulkartographie verdanken, versendet als ersten Druck seine neue Handkarte „Deutschland, Bodenformen und Bodenbedeckung" bereits in zweiter verbesserter Auflage. Sie umfaßt den gesamten Raum des Reichs zwischen Boulogne und Lemberg, sowie zwischen Memel und den Karawanken.

Zunächst muß man sich in das ungewohnte Kartenbild hineinsehen. Dann aber ist man überrascht über die Fülle des Inhalts und die neuen Möglichkeiten eines „wirklichkeitsnahen" Kartenbildes, die sich hier eröffnen. — Meerestiefen erscheinen in der gewohnten Form. Die Tiefenstufe 0 bis 20 m ist weiß und erhält dadurch Anschluß an die mit weißer Farbe bezeichneten Gewässer, die ja auch vom Flugzeug aus als helle Bänder und Flächen in der Landschaft erscheinen. Die Höhen des Festlandes sind in Schummerung wiedergegeben, der tiefe Ton liegt jeweils auf der

steilsten Seite, anders als bisher, wo er aus technischen Gründen meist auf der Südostseite der Gebirge lag. Die Farben sind der Bodenbedeckung vorbehalten: Watten grau, Dünengebiete gelb, Heide violett, Moor und Sumpf grünbraun. Das Ackerland ist einheitlich in gelbbrauner Farbe gehalten, Wiesen und Weiden hellgrün, der Wald dunkelgrün. Die Felsen der Alpen fallen durch graue Tönung auf, Schnee, Eis und Gletscher durch einen blauweißen Ton. Die wichtigsten Eisenbahnstrecken sind in der gewohnten Form wiedergegeben, die Autobahn mit gelben Linien. Die Orte sind nach Zeichen (rot) und Schrift in fünf Größen gegliedert, die Industriegebiete sind in Anlehnung an die Volksdichtekarten durch rote Punktierung hervorgehoben.

Die methodischen Vorteile der neuen Karten sind augenfällig. Wenn auch die Auflösung des Waldes in zahlreiche mehr oder weniger kleine Flecken das Gesamtbild etwas unruhig macht, so ist das gerade das Charakteristische der mitteleuropäischen Landschaft. Um so mehr fallen die einheitlichen Ackerflächen des deutschen Ostens, der fruchtbare Gürtel am Nordrand unserer Mittelgebirge gegenüber den großen Waldungen des südlichen Brandenburgs und Niederschlesiens und den waldbedeckten Höhenzügen Mitteldeutschlands in die Augen. Der Betrachter vermag ohne weiteres die von der Weidewirtschaft bestimmten Gebiete in den Marschen der Nordseeküste und den Voralpen zu erkennen. Die von Mooren begleiteten Urstromtäler Norddeutschlands und die Verbreitung der Sumpf- und Moorgebiete im Gebiet des baltischen Höhenrückens und im Nordwesten sind für jeden erkennbar. Bei den Gebirgen ist der Steilabfall deutlich markiert, die Sudeten erscheinen dadurch nicht mehr als verkehrsabschließend gegen den böhmischen Raum. Die Zusammenballung der Industrie in bestimmten Gegenden ist viel besser zu erkennen als mit den unschönen und aus methodischen Gründen abzulehnenden Buchstabenzeichen, die leider auf vielen Wirtschaftskarten noch gang und gäbe sind.

Wie bei jeder Neugestaltung bleiben natürlich auch hier verschiedene Wünsche offen. Manche von ihnen (Schreibweise von Ortsnamen u. a.) kann der Verlag auf Grund entgegenstehender behördlicher Bestimmungen nicht erfüllen. Vielleicht ließe sich die Farbgebung der Gesamtkarte harmonischer gestalten und die Gebirgsdarstellung noch vervollkommnen. Auf jeden Fall ist die Herausgabe der Karte ein sehr verdienstvolles Unternehmen. Wir empfehlen den Berufskameraden sie sich vom Verlag zum Preise von 20 Pfg. das Stück senden zu lassen und selbst im Unterricht zu erproben. Man darf auf die weiteren Karten der neuen Atlanten sehr gespannt sein.

Dr. Puls, Elbing.

Rundschau

Aus dem Zeitgeschehen

Der Führer zur Lage und zu den kommenden Ereignissen: „Hinter uns liegt ein arbeitsreicher Winter. Was an unserer Ausbildung noch zu verbessern war, wurde getan. Die deutsche Wehrmacht ist nunmehr zum militärisch stärksten Instrument unserer Geschichte emporgestiegen. . . . Keine Macht und keine Unterstützung der Welt werden am Ausgang dieses Kampfes etwas ändern. England wird fallen! . . . Kalt und entschlossen werden wir deshalb im Jahre 1941 antreten, um zu vollenden, was in dem vergangenen begonnen wurde. Ganz gleich, auf welcher Erde und in welchem Meer- und Luftraum deutsche Soldaten kämpfen, sie werden wissen, daß dieser Kampf das Schicksal, die Freiheit und die Zukunft unseres Volkes entscheidet für immer!" (Berlin, 16. März 1941 im Zeughaus bei der Heldengedenkfeier.)

In diesem Sinne sprechen unsere Luftwaffe und unsere Marine Tag für Tag und Nacht für Nacht ihre eherne, unerbittliche Sprache. Deutsche Schlachtschiffe führten erstmalig in der Seekriegsgeschichte in geschlossenem Verband eine Operation in den Gewässern des Atlantik durch und haben mit dem unmittelbaren Angriff auf die Hauptverbindungslinien des Feindes begonnen. Es gelang unseren zahlenmäßig unterlegenen Schlachtschiffen, dem Feind im Nord- und Mittelatlantik schwere Schäden zuzufügen. Ein Staatsakt von historischer Bedeutung fand im Schloß Belvedere in Wien statt: „Bulgarien ist nunmehr der vierte Staat, der sich den drei Großmächten angeschlossen hat, und ich möchte hier der Überzeugung Ausdruck geben, daß es nicht der letzte sein wird, der zu uns kommt" (Reichsaußenminister von Ribbentrop).

Neues aus Schulgesetzgebung und Schulverwaltung

A. Allgemeines

Das neue Museum für Dithmarsche Vorgeschichte ist in Heide in Holstein der Öffentlichkeit übergeben worden.

Die Stadt Wien hat zu einem Wettbewerb zur Erlangung von Entwürfen zu einem Houston-Stewart-Chamberlain-Denkmal aufgerufen. Chamberlain hat in den Jahren 1889—1909 in Wien gewohnt und dort die folgenden Werke geschrieben: „Grundlagen des XIX. Jahrhunderts", „Die arische Weltanschauung", „Immanuel Kant", „Richard Wagner".

Der Reichserziehungsminister und der Jugendführer des Deutschen Reiches haben im Einvernehmen mit dem Stellvertreter des Führers eine grundlegende Vereinbarung zur gemeinsamen Arbeit an der Erziehung der Jugend geschlossen. Der Wortlaut des von dem Reichserziehungsminister und dem Jugendführer des Deutschen Reiches abgeschlossenen Abkommens wird in Heft 4 des Ministerialamtsblattes „Deutsche Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung" veröffentlicht.

Die „Reichsanstalt für Film und Bild in Wissenschaft und Unterricht" hat ihr neues Dienstgebäude in Berlin seiner Bestimmung übergeben. Von 743 Filmen sind bisher 332348 Kopien hergestellt worden. 41759 Filmvorführgeräte sind den Schulen zur Verfügung gestellt worden. Im Heim der Reichsanstalt befindet sich u. a. einer der modernsten Operationssäle Berlins; bei Durchführung von Operationen ist die Aufnahmekamera der einzige Zuschauer.

Der badische Minister für Kultus und Unterricht, dem im Elsaß der Aufbau der Abteilung Erziehung, Unterricht und Volksbildung übertragen worden ist, berichtete in Straßburg, daß die Ausmerzung französischer Überbleibsel im elsässischen Schulwesen bereits restlos erfolgt sei. Die Umschulung der elsässischen Lehrer ist abgeschlossen und die Einführung deutscher Lehr- und Lernmittel wird in Kürze beendet sein.

Prof. Dr. Hans F. K. Günther hat vom Führer anläßlich der Vollendung seines 50. Geburtstages und in Würdigung seiner besonderen Verdienste auf dem Gebiete der Rassenforschung die Goethe-Medaille für Kunst und Wissenschaft erhalten.

Das Treudienst-Ehrenzeichen und die Verleihungsurkunde oder das Besitzzeugnis kann in den Fällen, in denen der Beliehene nach dem Tage der Ausfertigung der Verleihungsurkunde für 40jährige oder des Besitzzeugnisses für 25jährige treue Dienstleistung gestorben ist, den Hinterbliebenen als Zeichen der Erinnerung ausgehändigt werden.

Die Schulentlassungsfeier ist eine innere Angelegenheit der Schule. Dem entspricht es, daß die Feier auch bei bescheidenen Raumverhältnissen innerhalb der Schule stattfindet. Der Reichserziehungsminister ersucht, nur in besonders gelagerten Ausnahmefällen davon abzusehen.

Zeugnisvordrucke. Nachdem der Führer entschieden hat, daß sämtliche Zeitungen und Zeitschriften allmählich auf die Normalschrift (sog. Antiquaschrift) umgestellt und daß Urkunden des Staates, Anschläge und Veröffentlichungen von Behörden usw. nur in Normalschrift geschrieben oder gedruckt werden, ist es erforderlich, auch die Zeugnisvordrucke in dieser Schrift herzustellen. Vorhandene Vorräte werden aufgebraucht.

B. Hochschule

Hochschule für Lehrerbildung. Es ist ernannt worden der Dozent Dr. Emil Lehmann zum Professor an der HfL. in Dresden.

Das Geologiestudium ist durch Studienordnung vom 17. 1. 1941 neu geregelt worden. Es erfordert eine Studienzeit von mindestens sieben Halbjahren.

Geschichte des Studienfaches. Der Reichserziehungsminister hat auf dem Gebiete der Naturwissenschaften angeordnet: Die Fachvertreter sollen im Rahmen ihrer Vorlesungen oder in Sondervorlesungen — letztere können auch von Dozenten gehalten werden — die Geschichte ihres Faches mitbehandeln. Eines besonderen Lehrauftrages an die Fachvertreter bzw. an die Dozenten bedarf es dieserhalb nicht. Es ist erwünscht, daß Doktoranden in der Doktorprüfung auch Kenntnisse in der Geschichte ihrer Prüfungsgegenstände nachweisen.

C. Oberschule

Einheitliche Rechenstäbe sollen für die Höheren Schulen und Mittelschulen eingeführt werden. Der Erziehungsminister macht dazu auf den Aufsatz „Rechenstäbe für Höhere und Mittelschulen" von Oberstudienrat Brandt im nichtamtlichen Teil des Amtsblattes Heft 22 vom 22. 11. 1940 aufmerksam.

Eine neue Nationalpolitische Erziehungsanstalt wird in Putbus auf Rügen eingerichtet; es ist neben Plön in Holstein, Köslin in Pommern und Stuhm im Reichsgau Danzig-Westpreußen die vierte im Ostseegebiet.

„Kopf hoch, Johannes!" ist ein neuer Film: „Die Nationalpolitische Erziehungsanstalt... hat ihr schwieriges Erziehungswerk zu gutem Ende gebracht und einen kleinen abseitigen Eigenbrötler in einen tüchtigen jungen Kerl verwandelt" (D. B.).

D. Volks- und Mittelschule

Zum Beginn der Schulpflicht. Der Schuljahrsbeginn ist von Ostern auf den 1. September verlegt worden. Dadurch sind neue Bestimmungen für den Beginn der Schulpflicht notwendig geworden. Es wird künftig die Schulpflicht mit dem Anfang des Schuljahres für alle Kinder beginnen, die im Laufe des betreffenden Kalenderjahres das sechste Lebensjahr vollenden. Es werden aber für die Gebiete, in denen bisher das Schuljahr am 1. 4. begann, folgende Übergangsbestimmungen getroffen: im Schuljahr 1941 werden alle Kinder schulpflichtig, die bis zum 31. August das sechste Lebensjahr vollenden. Im Schuljahr 1942 alle Kinder, die bis zum 31. Oktober 1942 das sechste Lebensjahr vollenden. Dadurch soll die durch die Hinausschiebung des Schuljahres in diesem Jahre eintretende Stauung auf mehrere Jahre verteilt werden.

Die Termine für die Halbjahreszeugnisse sind künftig der letzte Schultag im Januar und der letzte Schultag vor Beginn der Sommerferien. Zu Ostern 1941 werden Zeugnisse nur an die zur Entlassung kommenden Schüler erteilt. Infolge der Entlassung des letzten Jahrganges zum Ostertermin werden in den darauf folgenden Monaten in der Übergangszeit Lehrkräfte frei. Es ist rechtzeitig dafür Sorge zu tragen, daß der anderweitige Einsatz dieser Lehrkräfte in der Arbeit der Schule sichergestellt wird. Grundsätzlich muß die Stoffverteilung in der Volksschule nach Jahrespensen auch in den Jahrgängen, die noch zum Ostertermin zur Entlassung kommen, in Übereinstimmung mit dem neuen Schuljahr stehen. In vielen Fällen werden hierdurch die im laufenden Schuljahr durch Unterrichtsausfall entstandenen Lücken ausgefüllt werden können. Die Schulleiter bleiben jedoch verpflichtet, dafür Sorge zu tragen, daß auch in diesen Jahrgängen das Klassenziel erreicht wird. Eine Vorausnahme einzelner Unterrichtsaufgaben aus der nächsthöheren Klasse soll deshalb nicht ausgeschlossen sein; sie wird sich insbesondere dort ermöglichen lassen, wo ein Lehrerwechsel nicht stattfindet.

E. Berufs- und Fachschule

Die Zulassung von Absolventen anerkannter Fachschulen des Bau- und Maschinenwesens mit mindestens fünfsemestrigen Ausbildungsgängen sowie der besonders anerkannten Textilfachschulen, Chemieschulen und Meisterschulen zum Studium ohne Reifeprüfung ist möglich, wenn sie Ostern 1940 oder später die Abschlußprüfung mit „Gut" bestanden haben oder bestehen.

Die Meisterschule des deutschen Handwerks in Posen hat ihren Unterricht begonnen. Sie hat als einzige Meisterschule im Warthegau eine überaus wichtige Aufgabe im Osten des Reiches durchzuführen.

Landwirtschaftliche Berufsschule für Jungen bzw. für Mädchen ist der neue Name für die früheren ländlichen Berufsschulen für Knaben bzw. für Mädchen.

Schulung von Kriegsversehrten. Zu den besonderen Aufgaben der Berufs- und Berufsfachschulen tritt jetzt die Mithilfe bei der Schulung von Kriegsversehrten für einen Beruf, der es ihnen ermöglicht, in der Regel unter Zugrundelegung des bisherigen Einkommens und der bisherigen beruflichen Entwicklung ihren Lebensunterhalt zu erarbeiten.

F. Ausland

In Japan werden voraussichtlich alle englischen und amerikanischen Schulen und Erziehungsinstitute noch im Laufe dieses Jahres geschlossen werden.

Der Schulalltag

Schulpraktische Fragen

Im Kampf um die Aufmerksamkeit des Schülers

Zeitschriften und Lehrerzusammenkünfte erörtern in zunehmendem Maße die Frage, wie wir gerade in unseren Tagen die vielverteilte Aufmerksamkeit unserer Kinder auf die für Schule und Unterricht notwendigen Aufgaben konzentrieren können. Über die Entwicklung der kindlichen Aufmerksamkeit hat es auch früher schon mancherlei nützliche Arbeiten gegeben: der Säugling reagiert für kurze Zeit auf starke sinnliche Reize; auch der junge Volksschüler neigt zu fluktuierender Aufmerksamkeit: er will sich mit möglichst vielen Dingen beschäftigen und schnell die Dinge wechseln; erst der ältere Volksschüler kommt nicht zuletzt durch die Schulerziehung zur willkürlichen Aufmerksamkeit. Diese schon immer vorhandene Entwicklung erlebt jetzt eine starke Beeinflussung durch die unendlich vielen Reize, die sich an die Aufmerksamkeit wenden, durch die jagenden neuen Eindrücke, die dem Kinde begegnen, durch die kräftigen Gefühlswerte, die vielen außerschulischen Dingen eigen sind. Nur eine verbohrte Schulpädagogik könnte deshalb mit der Außenwelt zürnen und sich völlig in ihr geschlossenes Schulzimmer zurückziehen wollen.

Und trotzdem bleiben aus den von allen Seiten zugegebenen Tatsachen einige Feststellungen und Aufgaben, denen sich die Schule nicht entziehen darf. Das Leben ist mächtiger als alle Pädagogik: ob wir die Aufmerksamkeit im Sinne der Herbartianer definieren als das Vorherrschen einer Vorstellung vor anderen, die nun ihrerseits wieder die erste Vorstellung verdrängen wollen — oder in voluntaristischer Auffassung als die Willensdisposition, die sich in Aufmerken und Beachten so auswirkt, daß bestimmte Bewußtseinsinhalte in den Blickpunkt des Bewußtseins gerückt werden — oder emotionell als das Fixieren einer Vorstellung durch ein Gefühl: in allen Fällen bleibt es dabei, daß ein ewiger Kampf im Blickfelde des Bewußtseins um den Blickpunkt geführt wird. Und in diesem Kampfe stehen die immer zahlreicher gewordenen, stark gefühlsbetonten Vorstellungen des Lebens draußen mit gewaltigen Waffen den eigentlichen Vorstellungen der Schule gegenüber. Es braucht keines Exkurses, daß wir in der Schule die Gegenwart auf die mannigfachste Weise hereinholen, klären, auswerten für die Erziehung der Schüler. Aber es bleibt doch auch die Aufgabe der Schule zu jeder Zeit, auch ihr besonderes Schulgebiet zu beackern: das ist der Auftrag, der ihr von der Volksgesamtheit übertragen worden ist.

Von hier aus leiten wir einige pädagogische Gedanken und Forderungen ab. Wir wissen, daß die Bedingungen der Aufmerksamkeit in der Stärke des Eindrucks, in den Gefühlswerten, in der Verwandtschaft mit anderen Vorstellungen und Gefühlen und im richtigen psychischen Tempo der Arbeit liegen. Daraus folgt: daß wir uns zunächst die unwillkürliche Aufmerksamkeit zunutze machen: wir bringen z. B. physikalische Probleme als didaktische Motore (siehe Deutsche Schule Heft 11); wir statten alle neuen Vorstellungen mit sinnlichen Anschauungen aus; wir machen frühere Stoffe zur willigen und begierigen Aufnahme der neuen locker; wir passen Form und Tempo unseres Unterrichts der Altersstufe an; wir anerkennen das Gesetz der Ermüdung durch planmäßigen Wechsel; wir spannen nicht einseitig das Ohr in die Arbeit, sondern ebenso auch Auge und Hand; wir bringen die natürliche Aufeinanderfolge von Anschauen, Denken und Anwenden; wir wecken das Interesse, sorgen für klares Verständnis, beteiligen die Kinder durch selbsttätige Arbeit am Unterricht (hier insbesondere auch Messen, Zeichnen, Malen, Darstellen, Experimentieren usw.), bekämpfen die durch ewige Lehrervorträge naturgemäß entstehende Passivität an der Quelle (nicht an der Folgeerscheinung); wandern nicht einseitig die Ebene des Verstandes, sondern geben auch Herz und Gemüt ihr Recht.

Es bleibt weiter die Aufgabe der Schule, auch die willkürliche Aufmerksamkeit in den Dienst der Arbeit zu stellen. Das bedeutet eine planvolle Erziehung der Schüler in ihrem Willensleben. Das wird niemals durch Belehrung und Aufklärung und Strafen erzeugt, sondern vor allem durch Gewöhnung. Psychologisch gesprochen: wir müssen helfen, daß das anfänglich nur durch dumpfe Triebe an den Strebungen beteiligte Bewußtsein allmählich klarere Motive erhält, daß sich die determinierende Fähigkeit planmäßig entwickelt. Auch das wird nur durch planvolle und gründliche Gewöhnung erreicht. Von hier aus ergeben sich wiederum die praktischen erzieh-

lichen Arbeiten durch die Zucht: wir halten ablenkende Reize fern, sorgen für eine straffe (nicht gewalttätige) Aufsicht und Zucht, halten auch von uns alles Störende fern (der herumlaufende, allzu laute Lehrer!), vermeiden jedes störende Vielerlei (Karte und Atlas, Bücher auf dem Tisch bei mündlicher Arbeit, Trennung von Klassenbelehrung und -arbeit einerseits und übender Schülerarbeit anderseits), erteilen unseren Unterricht in sauberer Planung und nach festen Gesichtspunkten, nehmen Rücksichten auf die persönlichen Fähigkeiten der Aufmerksamkeit und Arbeitshaltung bei dem einzelnen (soweit das im Massenunterricht geschehen kann), ermuntern die Kinder, spornen sie an und stärken sie durch positive Mittel (nicht die Drohung und die Strafe sind diese Mittel für den normalen Fall), sind vor allem selbst mit Herz und Seele bei unserem Unterricht.

Gerade für unsere heutige Schularbeit gilt das Gesetz, daß sich Konzentration mit ihrer Aufmerksamkeit auf wenige Dinge und Distribution mit ihrer Aufmerksamkeit auf viele Dinge gegenseitig ausschließen. Wir dienen unserer Jugend am besten durch planvolle und gründliche Erziehung zu einer konzentrativen Aufmerksamkeit, sowohl von ihrer gegenwärtigen Geisteslage als von ihrem zukünftigen Berufe aus gesehen. Hier gilt das alte Wort Rückerts:

„Aufmerksamkeit, mein Sohn, ist, was ich dir empfehle,
Bei dem, wobei du bist, zu sein mit ganzer Seele.“

Stundenbild

Unseres Volkes Geschichte in seinen Geschlechterreihen

I. Wir stellen zunächst in unserer Klasse fest: Welche Väter stehen jetzt unter Waffen im Großdeutschen Freiheitskampf? Wessen Vater oder Großvater hat unter Hindenburg im Weltkrieg gekämpft? Von welchen Familien haben Männer — Urgroßväter — in dem Deutsch-Französischen Kriege für das Werden des Zweiten Reiches gestanden und gekämpft? Wer weiß, ob einer aus seiner Familie einmal gegen Napoleon für die Befreiung des Vaterlandes gestritten hat?

Wir gehen zu den Kriegerdenkmälern unseres Ortes und lesen ihre Inschriften: da ist das Denkmal für die Gefallenen des Weltkrieges; dort das für die toten Helden des Krieges von 1870/71 — aus welchen Familien finden wir dort Namen? Wir schauen in unserer Kirche die alte Tafel im schwarzen Rahmen, die die Namen der Kämpfer aus den Freiheitskriegen 1813/15 nennt, und sehen in dem kleinen Kästchen daneben die ältesten Eisernen Kreuze aus jener Zeit. — Wir gehen zu anderen Gedenkstätten: Hitlereiche von 1933, Bismarck- oder Friedenseiche von 1871 — noch andere?

II. Wir erarbeiten aus diesen vielen Angaben eine feste Reihe:

die gegenwärtige Männergeneration steht im Kriege Großdeutschlands —

die letzte und auch die heutige Männergeneration war die Frontgeneration des Weltkrieges —

eine weitere Geschlechterreihe zurück standen die Männer im Kampfe gegen Frankreich und für die deutsche Einigung —

und abermals zwei Geschlechterfolgen zurück waren die Männer die Kämpfer gegen Napoleon und die Sieger im ersten Befreiungskrieg.

Wir merken: In einem Jahrhundert leben immer rund drei Geschlechter; nach 30 oder 33 Jahren löst immer wieder eine neue Generation eine ältere ab. Hundert Jahre = drei Geschlechterreihen!

III. Wir prüfen mit diesen Maßstäben die Tausend Jahre des Ersten Deutschen Reiches: 1000 Jahre sind 30 Geschlechterfolgen. Die wievielte Geschlechterreihe vor uns waren die Zeitgenossen Blüchers, die gegen Napoleon ins Feld rückten — die Zeitgenossen Friedrichs des Großen in seinen Kämpfen um Schlesien — die Zeitgenossen des Großen Kurfürsten, die mit ihm die Mark von den Schweden befreiten — die Zeitgenossen Heinrichs I., der das Erste Reich gründete?

IV. Auch das ist noch nicht der Anfang unseres Volkes: im Jahre 9 unserer Zeitrechnung besiegte Armin die Römer und befreite den Boden der Heimat vom eingedrungenen Feinde — das sind wiederum 900 Jahre zurück, im ganzen rund 1900 bis heute — es treten damit zu den bisherigen Geschlechterreihen wiederum neue Generationen — wieviel? In der

Geschichte sprechen wir von den Männern, die die Römer verjagten, als von Germanen, das sind die Ahnen unseres deutschen Volkes. Wieviel Geschlechterreihen haben seit diesen Tagen bis heute gelebt?

V. Aber auch vor Armin gab es eine nordische Urzeit von rund 2000 Jahren: die Germanen stammten von den nordischen Bauern ab. So schauen wir wiederum rund 60 neue Geschlechterreihen aus diesen 2000 Jahren.

Aber auch das ist immer noch nicht der Anfang unserer Geschlechterreihe; aber die Straße verliert sich dann in Dunkel und Nebel ferner Vorzeiten.

VI. Nun stellen wir noch einmal die ganze Reihe unserer Vätergenerationen zusammen: das letzte Jahrhundert? Das Erste Reich? Die Zeit von Armin bis Heinrich I.? Die nordische Urzeit? Wieviel Geschlechter sind vor uns gewesen?

Wir versuchen, uns diese Reihe zeichnerisch darzustellen, zuerst mit einer Linie, bei der die Jahrhunderte durch größere und die Dritteljahrhunderte durch kleinere Striche getrennt werden; wir setzen an einigen Stellen die Namen ein. Dann in Form einer Leiter: vor der Zeitrechnung mit roter Kreide, seit der Zeitrechnung mit weißer Kreide. Wir tragen wiederum einige Namen dabei ein.

VII. Die Lehren: Du stehst in einer langen Kette der Geschlechterreihen deines Volkes! — Deutschland muß leben und wenn wir sterben müssen! — In unseren Adern fließt das Blut der Väter und Ahnen. —

„Ihr seid die Jugend Adolf Hitlers! 20 Jahre nach dem Tode Friedrichs des Großen zerfiel sein Staat Preußen — 20 Jahre nach dem Tode Bismarcks zerbrach sein Werk, das Deutsche Reich — Sorgt ihr dafür, daß Großdeutschland ewig steht!"

Rechtsfragen im Alltag der Schule

Strafverfahren und Dienststrafverfahren

Im allgemeinen gilt für alle Verfehlungen strafbarer Art der alte Rechtssatz ne bis in idem, was bedeutet, daß der Täter für eine Tat nicht zweimal bestraft werden kann. Anders beim Beamten. Er steht zu dem Staat in einem besonderen Dienst- und Treuverhältnis. Er ist nicht nur verpflichtet, seine Amtsobliegenheiten gewissenhaft zu erfüllen, sondern sich auch durch sein Verhalten in und außer dem Amt der Achtung und des Vertrauens seiner Stellung würdig zu zeigen. Besonders gilt das für den Lehrer, der durch ein einwandfreies Leben als Erzieher beispielhaft wirken soll. Jeder Verstoß gegen die Strafgesetze ist damit auch ein Verstoß gegen die Beamtenpflichten, und es wird geprüft, ob der Beamte nach seinem Verhalten im Beamtenverhältnis belassen werden kann. Das geschieht in der Regel in einem besonderen Dienststrafverfahren. Jeder Lehrer, der strafgerichtlich verurteilt wird, hat außerdem eine dienstliche Bestrafung zu erwarten.

Das Strafverfahren geht dem Dienststrafverfahren gemäß § 13 RDStO. stets vorauf. Das Dienststrafverfahren kann zwar vorher eingeleitet werden. Es muß aber ausgesetzt werden, wenn im Strafverfahren Anklage erhoben wird. Der Vorrang des Strafverfahrens ist erforderlich, weil sein Ausgang das Dienststrafverfahren wesentlich beeinflußt. Wenn ein Beamter zum Tode, zu Zuchthaus oder wegen vorsätzlich begangener Tat zu Gefängnis von 1 Jahr und darüber oder wegen vorsätzlicher hoch- oder landesverräterischer Handlungen zu Gefängnis verurteilt wird, so scheidet er gemäß § 53 DBG. mit der Rechtskraft des Urteils aus dem Beamtenverhältnis aus. Damit verliert er alle Ansprüche auf Gehalt, Ruhegehalt und Hinterbliebenenversorgung. Dasselbe gilt, wenn dem Beamten die bürgerlichen Ehrenrechte aberkannt werden oder wenn ihm die Fähigkeit zur Bekleidung öffentlicher Ämter abgesprochen wird. In solchen Fällen erübrigt sich das Dienststrafverfahren und ist einzustellen, wenn es bereits eingeleitet war.

Wenn der Beschuldigte im Strafverfahren freigesprochen wird, so kann wegen der dort verhandelten Vorgänge ein Dienststrafverfahren nur durchgeführt werden, soweit sie ein Dienstvergehen enthalten, ohne den Tatbestand eines Strafgesetzes zu erfüllen. Wenn z. B. ein Lehrer von der Beschuldigung sittlicher Verfehlungen an Schulkindern freigesprochen wird, so dürfen auch im Dienststrafverfahren solche nicht als erwiesen angesehen werden. Wohl aber könnte er wegen unvorsichtigen oder unangemessenen Verhaltens zu den Kindern verurteilt werden. Wenn er von dem Vorwurf der Unterschlagung von Schul- oder Schülergeldern freigesprochen wird, so schließt

das zwar aus, daß im Dienststrafverfahren Unterschlagung oder Untreue als erwiesen angesehen wird, aber nicht, daß er wegen nicht einwandfreier Buchführung oder Verwaltung der Gelder dienstlich bestraft wird. Ob solche Verfehlungen vorliegen, hängt selbstverständlich von den Begleitumständen ab.

Soweit im Strafverfahren Verurteilung erfolgt ist, sind die tatsächlichen Feststellungen des Strafurteils auch für das Dienststrafgericht bindend. Es darf von ihnen nur abweichen, wenn es einstimmig die Nachprüfung beschließt und dann zu einer anderen Überzeugung kommt.

Die gekennzeichneten Bindungen bestehen aber nur gegenüber einem Urteil des Strafgerichts. Wenn z. B. der Staatsanwalt das Ermittlungsverfahren einstellt oder das Strafgericht durch Beschluß das Verfahren einstellt oder die Eröffnung des Hauptverfahrens ablehnt, so ist das Dienststrafgericht in der Würdigung der Handlungen frei und kann auch eine strafbare Handlung im Sinne des Strafgesetzes als erwiesen ansehen, obgleich es nicht zur Strafverfolgung gekommen ist. Das Dienststrafverfahren wird auch dadurch nicht berührt, daß die Straftat unter eine Amnestie fällt oder die Verbüßung der Strafe durch einen allgemeinen Gnadenerlaß oder durch eine besondere Begnadigung erlassen wird. Das Dienststrafverfahren kann trotzdem fortgeführt werden. An ein bereits ergangenes rechtskräftiges Urteil bleiben die Dienststrafrichter gebunden. Liegt ein solches nicht vor, so sind sie in ihrer Entscheidung unabhängig. Dagegen wäre der Gnadenerlaß des Führers für Beamte vom 21. Oktober 1939 zu beachten, soweit es sich um Vorfälle vor diesem Tage handelt. Er ist für Dienststrafsachen ergangen und läßt die Durchführung eines Dienststrafverfahrens nur zu, wenn es voraussichtlich zur Dienstentlassung oder Aberkennung des Ruhegehalts führt.

Die Einleitung und Durchführung eines Dienststrafverfahrens liegt stets im Ermessen der zuständigen Dienstbehörde. Sie prüft deshalb nach dem Abschluß des Strafverfahrens auf Grund der Strafakten, ob die Weiterführung des Dienststrafverfahrens oder seine Einleitung erforderlich ist. In einzelnen Fällen, besonders bei leichten Vergehen, wird sie die gerichtliche Bestrafung für ausreichend ansehen und auf eine Dienststrafe verzichten oder im nichtförmlichen Verfahren eine Warnung, einen Verweis oder eine Geldbuße aussprechen. In allen anderen Fällen erfolgt die Einleitung oder Fortsetzung des Dienststrafverfahrens nach den Bestimmungen der Reichsdienststrafordnung.

Erwähnt sei noch, daß nach § 107 RDStO. gegen Beamte auf Widerruf ein förmliches Dienststrafverfahren nicht stattfindet. Solche Beamte können gemäß § 61 DBG. jederzeit entlassen werden. Bei dienstlichen Verfehlungen soll der Widerruf auch nur dann erfolgen, wenn voraussichtlich im förmlichen Dienststrafverfahren die Dienstentlassung zu erwarten wäre. Es ist also zunächst die Prüfung und Feststellung des Tatbestandes erforderlich. Mit dieser Untersuchung kann die Einleitungsbehörde einen Beamten beauftragen, dem die Rechte und Pflichten des Untersuchungsführers wie im förmlichen Verfahren zustehen. Nach dem Beschluß der Ermittlungen ist dann zu entscheiden, ob der Widerruf erfolgen soll oder eine andere Dienststrafe ausreicht.

O. B.

Das neue Buch

Große Erzieher

Friedrich Fröbel. Der Mensch, Denker und Erzieher. Selbstzeugnisse. Aus Briefen und Schriften zusammengestellt von Dr. Gabriele Palm. Bd. 6 der Reihe „Weibliche Erziehung im NSLB.", herausgegeben von Auguste Reber-Gruber. 234 S. Verlag Teubner, Leipzig 1940. Kart. RM 5,—.

Mit diesem Buche, das sich zur Aufgabe stellt, „wieder einmal den ganzen Fröbel in der Vielschichtigkeit seines Wollens und Wirkens entstehen zu lassen", hat Gabriele Palm nicht nur einer „Dankesschuld" genügt, sondern eine bisher nicht vorhandene Einführung in Fröbels Leben und Schaffen geschickt und sachgerecht zusammengestellt. Hier kommt Fröbel ausschließlich selbst zu Worte, werden Kernstellen aus Schriften und Briefen, aus vertiefter Kenntnis des Ganzen her, in eine systematische Folge gebracht und so zu einem großen Sinnzusammenhang verwoben, der den Menschen, Denker und Erzieher Fröbel in eindrucksvoller und unmittelbarer Weise zur Darstellung bringt. Wenn

dabei die historische Entwicklungslinie im Werke des genialen Erziehers zurücktritt, ja, bewußt in den Hintergrund gedrängt wird (es fehlen genauere Quellenhinweise), so tut das der Aufgabe dieses verdienstvollen Buches keinen Abbruch. Will es doch ein Wegweiser zu dem großen Lebenswerk Fröbels sein, das in seiner Bedeutung für die völkische Erziehung gerade in unseren Tagen erkannt und gewürdigt wird.

K. H.

Georg Kerschensteiner — ein Lebensbild. Unter dieser Überschrift hat Marie Kerschensteiner, seine zweite Gattin, den Lebensweg des Schulreformers aus den reichen eigenen Erinnerungen und Erlebnissen, aus Briefen, Tagebüchern, Arbeiten, aus dem Nachlaß und aus Schriften außerordentlich anschaulich und lebe[...] wahr gestaltet, nicht im Sinne einer wis[...] schaftlichen Biographie, sondern als per[...] liches Lebensbuch. So begleiten wir Ge[...] Kerschensteiner aus dem Elternhaus und [...] Heimat durch das Seminar und die Sc[...] gehilfenzeit, über die Studienzeit und [...] Arbeit an der höheren Schule zum St[...] schulrat in München und zum Hochschullel[...] Das Buch sei allen Lehrern aufs wär[...] empfohlen: ein Mann aus der Tiefe des Vo[...] geht seinen Weg aus eigener Kraft und [...] festem Willen. Es war ein erfolgreicher L[...] aber kein leichter. Das Buch, von dem [...] gern einige Proben geben möchten, ist im [...] lag R. Oldenbourg, München-Berlin, erschi[...] (Preis RM 4,80).

G. [...]

Aus Naturlehre und Technik

Bezwinger der Weltmonopole. Von H. Butze. 200 S. mit Bildnissen. Klinkhardt, Leipzig 1940. Geb. RM 3,80.

Wenn wir es für unsere Aufgabe halten, nicht nur zu belehren, sondern auch zu begeistern, dann müssen wir beim Werk auch der Männer gedenken, die es in zäher Arbeit, unter Opfern und Entbehrungen schufen, die nicht nur mit dem Verstande, sondern auch mit dem Herzen dabei waren. Das gilt besonders von jenen Kämpfern, die alle ihre Fähigkeiten eingespannt haben, um durch ihre Erfindungen und Schöpfungen unser Vaterland aus der Abhängigkeit von Weltmonopolen zu lösen. Sie müssen unseren Kindern zu Vorbildern werden. An ihnen müssen sie erkennen, zu welchen Leistungen ein Mensch fähig ist, der Willen, Wissen und Können mit Kampfgeist, Ausdauer und tadellosem Charakter vereinigt. — Der Verf. läßt das große Werk vor unseren Augen entstehen und uns gleichzeitig mit erleben, wieviel Hoffnungen, Freuden und Enttäuschungen und wieviel unbeirrbarer Glaube seinen Weg begleitet haben.

Die Begründung der deutschen Rübenzuckerindustrie, die Reform des Ackerbaus, die Befreiung von der Stickstoffnot, die Schaffung des synthetischen Kautschuks, des Leuna-Benzins, des Duralumins und der Vistra sind in den einzelnen Abschnitten so lebendig und so fesselnd geschildert, daß man das Buch ungern aus der Hand legt.

Chemie — überall Chemie. Von E. Pilgrim. 290 S., 24 Abb. Teubner, Le[...] 1940. RM 7,50.

Wer sich nur mit Hilfe eines Leitfaden[...] Anfangsgründe der Chemie erarbeitet hat, [...] wenig von der Wunderwelt, die sie erschl[...] hat und von ihrer Bedeutung für das täg[...] und wirtschaftliche Leben. In sie einzufü[...] ist aber gerade das Ziel dieses Buches. E[...] seine Aufgabe nicht durch systematischen [...] bau chemischen Wissens, sondern macht [...] zwanglos und unterhaltend mit den chemi[...] Zusammenhängen bekannt, die täglich in [...] Leben hineingreifen und über die sich [...] Gedanken machen müßte. Der Lehrer e[...] in dieser nach Form und Inhalt vortreffl[...] Darstellung über die sachliche Belehrung h[...] vielerlei Anregungen für Auswahl und [...] staltung des Stoffes in seinem Unterric[...] Einen großen Raum nimmt die Chemi[...] Haushaltes und der Ernährung ein; sie [...] auch die notwendige Verbindung zu den le[...] kundlichen Bereichen her. Noch mehr tret[...] volkswirtschaftlichen Zusammenhänge in [...] Abschnitten hervor, in denen die Arbei[...] Chemikers an den Aufgaben des Vierj[...] plans gezeigt wird. Mag der Anfänger [...] nicht alle Einzelheiten verstehen, er [...] doch das Buch nicht ohne Gewinn b[...] legen und es immer wieder gern als [...] schlagebuch benutzen.

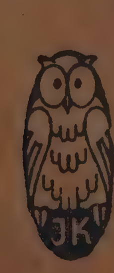
Verantwortlich für den Inhalt: Schulrat Kurt Higelke, z. Zt. Referent in der Abteilung „Wissenschaft, Er[...] und Volksbildung“ in der Regierung des Generalgouvernements, Krakau 1, Parkstr. 4. W 6; für die A[...]
Bernhard Brüschke, Leipzig, P. L. 3. Buchdruckerei Richard Hahn (H. Otto) in Leipzig

45. Jahrgang · Heft 5
Mai 1941

Die Deutsche Schule

Zeitschrift für praktische Volksschularbeit

Geleitet von Kurt Higelke



Julius Klinkhardt, Verlagsbuchhandlung in Leipzig

Die Deutsche Schule

Zeitschrift für praktische Volksschularbeit

Geleitet von Kurt Higelke

Erscheint am Monatsanfang. Bezugspreis: Vierteljährlich RM 2.50, für das Einzelheft RM 1.—. Verantwortlicher Schriftleiter: Schulrat Kurt Higelke, z. Zt. Referent in der Abteilung „Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung" in der Regierung des Generalgouvernements, Krakau 1, Parkstr. 4. W. 6. Verlag Julius Klinkhardt, Leipzig C 1, Liebigstraße 6. Postscheckkonto Leipzig 569 78.

45. Jahrgang | 1941 | Fünftes Heft

Inhaltsverzeichnis

Der alte und der neue Balkan[1])

Von Willi Walter Puls

Der Balkan ist für uns heute nicht mehr jene Gegend, wo „hinten weit in der Türkei, die Völker aufeinander schlagen". Der Marsch deutscher Truppen über die von ihnen erst erbauten Brücken — andere gab es bisher am Unterlauf der Donau nicht — hat ihn den meisten Deutschen auch räumlich wieder nahe gebracht, nachdem er schon einmal während des Weltkrieges Kampfgebiet unserer Armeen war.

Mit dem Wort „Balkan", das ursprünglich im Türkischen nur allgemein Gebirge bedeutet und dann später auf das von den Bulgaren „Stara Planina" genannte Gebirge angewandt wurde, pflegen wir den Begriff eines Unruheherdes zu verbinden. Mehr als ein Jahrhundert waren die Wirren im Südosten auch Anzeichen großer europäischer Entwicklungen. Noch heute handeln die Engländer nach dem Wort eines Unterhausabgeordneten, der kürzlich sagte: „Nirgends in Europa sind die Reserven zur Herstellung eines allgemeinen Chaos so groß wie gerade hier." Bismarck hat einmal gesagt, daß der Einsatz auf dem Balkan „nicht die gesunden Knochen eines pommerschen Grenadiers wert" sei. Aber er hat hinzugefügt „soweit nicht lebenswichtige Interessen des Reichs" auf dem Spiele stünden. Das ist aber gerade heute, in dem uns von England aufgezwungenen Krieg, der Fall. Seit der Errichtung des Großdeutschen Reiches haben wir ein lebhaftes Interesse an der Ruhe und Ordnung im Südosten. Unser Eingreifen im Wiener Schiedsspruch, der Anschluß der Südostmächte an den Dreimächte-Pakt hat aus der von den Engländern geplanten „Balkanisierung Europas" in zunehmendem Maße eine „Europäisierung des Balkans" gemacht.

Dies Wort von der Europäisierung des Balkans darf sehr wörtlich verstanden werden. Nur zu oft hört man im Gespräch mit Serben oder Bulgaren in Belgrad und Sofia den Ausruf: „Ja, ihr in Europa." Der bulgarische Student fährt zum Studium in Leipzig „nach Europa". In diesen Redewendungen äußert sich noch immer das — allmählich allerdings mehr und mehr schwindende — Gefühl einer Abseitsstellung vom Erdteil, dem doch die Südosthalbinsel geographisch angehört. Tatsächlich geht heute auf dem Balkan ein gewaltiger Umformungsprozeß vor sich. Aus dem alten Balkan wird ein neuer. In zunehmendem Maße gleicht sich die Halbinsel äußerlich und auch innerlich dem übrigen Europa an, nachdem sie 500 Jahre lang unter der Türkenherrschaft fast hermetisch gegen Norden abgeschlossen war. Überall grüßen den Wanderer neben den neuen Bauten der Städte und modernen Wirtschaftsformen noch die Überreste alter Kulturen und Zeugnisse uralter Wirtschaftsformen. Es ist nur zu natürlich, daß gerade die Überreste des alten Balkans dem Reisenden besonders auffallen und immer wieder beschrieben werden. Trotzdem wird er bei näherer Betrachtung sehen, daß diese Überreste vielfach wirklich nur noch historischen Wert haben, und daß der neue, junge Balkan sich bereits weitgehend davon gelöst hat. Aus der Antike bis in unsere Zeiten herübergerettet haben sich die prachtvollen Tempel und Paläste der hellenischen Kultur im mittelmeerischen Griechenland, alte Stadtanlagen und vor allem die großartigen Militärstraßen des römischen Imperiums, die zum Teil heute noch benutzt werden. Man staunt über die kühne Anlage der Trajansstraße durch das Eiserne Tor und steht bewundernd vor den bedeutenden Stadtanlagen an der dalmatinischen Küste. Man ist gefangen von dem Reiz

---

[1]) Dieser Aufsatz wurde bereits vor den jüngsten Ereignissen auf dem Balkan geschrieben, konnte daher den neuesten Verhältnissen noch nicht Rechnung tragen. D. Schriftl.

der griechischen Küstenstädte am Schwarzen Meer und kann sich auf dem nur durch einen schmalen Damm mit dem Festland verbundenen Felseneiland Mesemvria gut vorstellen, daß sich byzantinische Prinzessinnen diesen Ort als Sommerfrische wählten. Überall auf dem Balkan trifft man noch die äußeren Zeichen der türkischen Herrschaft, die Spuren des Islams, die Moscheen, die schlanken Minaretts, verfallene türkische Bäder und Häuser türkischer Bauart. In den abgelegenen Gebirgen Südbulgariens, Südserbiens und in Bosnien haben sich auch noch Fez und Schleier bewahrt, die doch aus der Türkei selbst seit langem verbannt sind. In der Stara Planina locken die malerischen altbulgarischen Städte wie Tirnowo zum Verweilen, und in den waldigen Gebirgstälern stößt man auf die alten Klöster, wie das berühmte Rila-Kloster, von denen die Erneuerung des völkischen Lebens ausging.

Neben den stummen Zeugen vergangener Zeiten sind heute noch altertümliche Wirtschaftsformen lebendig, die sich bei dem konservativen, vorwiegend bäuerlichen Charakter der Bevölkerung nur langsam wandeln. Der Holzpflug, der den Boden nur aufkratzt, ist überall noch im Gebrauch. Die Eisenpflüge aus Mitteleuropa werden vielfach abgelehnt, weil sie den Boden zu tief aufreißen und so der starken Austrocknung aussetzen. Überall sieht man — häufig neben der Dreschmaschine der Genossenschaft — die alte Form des Dreschens auf offener Tenne durch Ochsen, die um einen Pfahl in der Mitte laufen und das Getreide austreten oder mit einem von Tieren gezogenen Schlitten ausdrücken. An der Schwarzmeerküste bei Burgas fallen schon von weitem die blendend weißen Haufen aus den Salzgärten auf. Älteste Formen primitivster Salzgewinnung finden sich neben modernsten, von Deutschen geleiteten Salinenanlagen. Das Bild des Waldes ist an vielen Stellen trostlos trotz der angestrengten Bemühungen des Staates, dem Raubbau im Wald Einhalt zu tun und gefährdete Gebiete wieder aufzuforsten. Leichtsinnige Handhabung des Hirtenfeuers, rücksichtsloses Abholzen, das Sammeln von Laubheu für den Winter und die Viehweide im Buschwald, wo die Ziegen die jungen Triebe und Blätter abfressen, wirken zusammen bei der Zerstörung. Der Boden trocknet zwischen den kahlen Stämmen leicht unter den sengenden Strahlen der Sommersonne aus, und die Regengüsse des Winters und Frühjahrs spülen dann die Krume ab, so daß der nackte Fels zutage tritt und eine Wiederaufforstung unmöglich ist. Das Verkehrswesen ist überall noch sehr unentwickelt. Bulgarien z. B. hatte 1939 nur etwa 4000 Kraftwagen. Das Eisenbahnnetz ist besonders im westlichen Balkan nicht dicht genug. Das gebirgige Gelände und das nur langsam wachsende Verkehrsbedürfnis sind dem Neubau von Eisenbahnen und Wegen hinderlich. In den Rhodopen sieht man Ochsenwagen, die Heu für die Militärlager aus 30 km entfernten Orten holen. Große Stämme werden von den Sägewerken im Inneren von Maultieren zur 20 km entfernten Eisenbahnstation getragen. Der Ausbau der Donau ist ebenfalls infolge der gleichartigen Wirtschaftsstruktur der Donauländer, die nur wenig Handel untereinander treiben, weit zurückgeblieben. Im Vergleich zum Rhein hat sie nur 8% des entsprechenden Verkehrsumfangs. Die zunehmende Ausrichtung nach dem Großdeutschen Reich wird in allerkürzester Zeit den Ausbau der Donau erforderlich machen. Dann wird der Balkan noch enger an den Herzraum Europas angeschlossen werden.

Weit wichtiger als die Rückstände vergangener Epochen sind heute aber schon die aufsteigenden Kräfte in den Balkanvölkern. Sie versuchen, sich eine neue Ordnung zu geben, deren natürliche Grundlagen und völkischen Kräfte in kurzen Zügen angedeutet seien.

Die Balkan-Halbinsel, die man im Norden durch die Flüsse Save und Donau zu begrenzen pflegt, ist von Natur kein einheitlicher Raum. In großer Breite an den Erdteil angeschweißt, wendet sie ihr Gesicht nach Osten. Im Süden und Westen ist sie in mehr

oder weniger abgeschlossene Becken gegliedert und gewährt nur an den Grenzflüssen im Norden und an der Maritza Raum für größere einheitliche Landschaften. Hier an der Donau und im Osten befinden sich denn auch die Durchgangsräume, durch die in den Jahrtausenden immer wieder Völkerschaften Europas nach Asien und die Türken und andere Völker über die Meerengen nach Nordwesten zogen. Hier kreuzten sich die Wege mit der Straße der Steppenvölker, die aus Südrußland über die untere Donau nach Süden vordrangen. Unter ihnen sind die Bulgaren, die dann später die Sprache der Balkanslawen annahmen, die bekanntesten. Die gekammerten Räume des Westens und Südens sind gegenüber diesen Durchgangslandschaften der Donauebene und des Maritzabeckens Räume der Beharrung. Hierhin ziehen sich die Völker vor dem Ansturm fremder Eindringlinge zurück, von hier aus und aus den hochgelegenen Gebirgstälern stoßen dann die völkischen Kräfte immer wieder gegen das allmählich abbröckelnde Osmanische Reich vor.

Nur unter Philipp von Mazedonien und Alexander ist der Balkanraum Kern eines großen Reiches gewesen. Er besitzt im allgemeinen weniger ausstrahlende Kraft als vielmehr ansaugende. Die einwandernden Völker werden angeglichen, und so kommt es zu jenem seltsamen Völkergemisch in dem Wetterwinkel Europas, das auf dem Erdteil seinesgleichen sucht. 500 Jahre lang beherrschen die Türken diese Völker. Nur die Ungläubigen unter den Unterworfenen sind steuerpflichtig. Deshalb wird keine Bekehrung zum Islam geduldet, und die besiegten Völker dürfen ihren eigenen Glauben behalten. Das aber ist später die Grundlage ihres Freiheitskampfes. Nur so ist die ungeheure Rolle zu verstehen, die die Nationalkirchen bei der Befreiung von der Fremdherrschaft und in Erinnerung daran noch heute spielen. Es ist eine ausgesprochen politische Rolle, wohingegen das Glaubensleben zurücktritt. In langen Kämpfen lösen sich nacheinander die Völker von der osmanischen Herrschaft. Im 19. Jahrhundert zuerst die räumlich entlegenen Serben, Rumänen und Griechen, spät folgt Bulgarien, dessen endgültige Souveränität erst 1908 erreicht wird. In diesen harten Kämpfen um die Freiheit, gestützt auf die eigene Glaubensorganisation, entwickelte sich ihre nationale Eigenart. Die glänzende Tapferkeit, der unerschrockene Mut und die glühende Vaterlandsliebe, die auch heute noch die Bulgaren auszeichnet, bilden sich aus. Bei der Befreiung vom Türkenjoch leistete das deutsche Volk militärischen und politischen Beistand. Preußen trat schon vor 1866 dafür ein, daß die Balkanfragen ohne Zutun der Großmächte geregelt würden, weil sonst andere Interessen als die der dort wohnenden Völker entscheidend wären. Serbiens Befreiung ist ohne Preußens Kampf 1866 nicht zu verstehen. Wenn Bismarck als ehrlicher Makler im Berliner Kongreß nicht mehr erreichte, lag das an dem Widerstand der anderen Mächte, von denen England und Rußland besonders starke Interessen an der Meerengenfrage hatten. Wenn auch Rußland auf Grund der gemeinsamen kirchlich-slawischen Idee den entstehenden serbischen Staat weitgehend unterstützte und zeitweise Bulgarien als sein „Vorzimmer zur Pforte" betrachtete, war doch eigentlich Preußen-Deutschland die einzige Großmacht, die keine anderen Interessen auf dem Balkan hatte, als den dort wohnenden Völkern zur freien Gestaltung ihres eigenen Lebens zu verhelfen. England dagegen versuchte immer wieder, die einzelnen Staaten gegeneinander auszuspielen, wobei es die vielen strittigen Gebietsfragen ausnutzte, Mazedonien, Albanien, Thrakien, Dobrudscha und vor allem die Meerengenfrage. Diese Grenzstreitigkeiten belasteten die Beziehungen der Völker untereinander, so daß sich keine einheitliche Front der Balkanvölker bildete, zum mindesten stand Bulgarien wegen seiner berechtigten Revisionsforderungen immer abseits. Äußere Zeichen für den mangelnden Zusammenhalt der Staaten gibt es vielerlei: das Fehlen einer Brücke über die untere Donau, die Schließung der 700 km langen Grenze zwischen Bulgarien und Jugoslawien bis auf zwei oder drei Übergänge, der Mangel an ausreichenden Verkehrsverbindungen zwischen Bulgarien

und Jugoslawien mit Griechenland — noch heute gebraucht die Bahn für die 250 km lange Strecke von Sofia nach Saloniki 26 Stunden.

Auch heute im europäischen Krieg gegen England sind die Völker des Südostens nicht einig.

Die Türkei wurde in den Balkankriegen bis hinter die Maritza zurückgedrängt. Das verbleibende Gebiet auf europäischem Boden mit dem einstmals blühenden Edirne (Adrianopel) hat nur noch Bedeutung als Glacis für die Meerengen. Als Wächter an den Toren des Schwarzen Meeres hat die Türkei vor allem für Rußland Bedeutung. Sie ist deshalb zu einer Politik gezwungen, die von den Interessen der anderen Balkanstaaten häufig abweicht. Ob die Waffenbrüderschaft des Weltkrieges vielleicht noch einmal wieder eine Bedeutung für die Zusammenarbeit mit uns haben wird, ist noch nicht zu erkennen. Im Augenblick ist das Gesicht der Türkei nur nach Asien und Rußland gerichtet.

Griechenland hat sich heute trotz der bitteren Erfahrungen des Weltkrieges und der Nachkriegszeit auf die Seite unserer Gegner gestellt. Bei dieser Entscheidung hat die Empfindlichkeit der langen und tief gegliederten Meeresküste gegen eine starke Seemacht und die Meeresnähe der wichtigsten Landschaften zweifellos eine große Rolle gespielt. Mit Italien bestehen alte Differenzen wegen des Dodekanes und des Epirus. Vom alten Hellas sind in Griechenland nur noch die Trümmer der Paläste und Tempel lebendig. Selbst die Sprache hat sich durch slawische Elemente weitgehend geändert. Infolge der Ungunst der natürlichen Verhältnisse, insbesondere des Mangels an genügend Ackerfläche, ist Griechenland weitgehend vom Ausland abhängig. Das Fehlen von Kohlen und die geringe Ausnutzung der Wasserkräfte, für die eine englische Gesellschaft verantwortlich ist (ähnlich wie in Norwegen), weisen auf Kohleneinfuhr hin, die bisher aus England kam. Der Getreidebedarf kann nicht aus dem vorwiegend gebirgigen Land gedeckt werden, er wird zum beträchtlichen Teil aus Rumänien eingeführt. Die Hauptausfuhrwaren sind Tabak, Wein und Korinthen. Da dies aber keine lebenswichtigen Güter sind, verzichtet der Käufer in schwierigen Zeiten auf sie zuerst, so daß sich gerade in Krisenzeiten der Druck auf die griechische Wirtschaft verstärkt. Die bedeutenden Einnahmen, die in früheren Zeiten durch die nach Amerika ausgewanderten Volksgenossen in die Heimat geschickt wurden und die einen erheblichen Teil der Handelsbilanz darstellten, mußten seit der Einwanderungsbeschränkung der Vereinigten Staaten in der Nachkriegszeit allmählich versiegen. Einen Ausgleich gewährt bis zu einem gewissen Grade die Handelsschiffahrt. Der Menschenüberschuß, die Bedürfnislosigkeit der griechischen Bevölkerung und das billig erworbene, veraltete Schiffsmaterial machten die Griechen in der Trampschiffahrt des Mittelmeeres konkurrenzlos. Im Verhältnis zur Einwohnerzahl steht die griechische Handelsflotte an 4. Stelle in der Welt, eine beachtenswerte Entwicklung. Aber mit zunehmendem Bestreben der Länder, sich eine eigene Handelsflotte zu schaffen, verliert sie immer mehr an Bedeutung. — Einen argen Stoß bekam das gesamte wirtschaftliche und politische Leben des Staates durch den unglücklichen Ausgang des Krieges mit der Türkei, in dem der Traum eines Groß-Griechenlands rings um das Ägäische Meer ausgeträumt wurde. Im Zuge des darauffolgenden Bevölkerungsaustausches mußte Griechenland eineinhalb Millionen Volksgenossen aus Kleinasien im Mutterlande und im neugewonnenen Thrakien ansiedeln, ein Drittel seiner damaligen Einwohnerzahl. Das ging nicht ohne schwere Erschütterungen ab. Noch heute sieht man überall in Thrakien, besonders aber in Saloniki, die flüchtig aufgeführten Bauten zur Aufnahme der Rücksiedler. Daß das Land diese Schwierigkeit gemeistert hat, ist ein gutes Zeichen für die völkische Kraft des Neugriechentums. Die Rückwanderer brachten vielerlei Kunstfertigkeiten aus der kolonialen Heimat mit. In der Teppichweberei und -knüpferei (Smyrna) steht Griechenland noch heute an der Spitze. Das griechische Volk ist zwar, wohl bedingt durch die weitgehende Abschließung der einzelnen Beckenlandschaften, ein

Volk von Eigenbrötlern, aber im Kern gesund. Die Masse des Volkes führt den Krieg gegen Deutschland nur mit halbem Herzen.

Seit den Balkankriegen hat Griechenland Thrakien in Besitz genommen, das für die Bulgaren als unmittelbarer Ausgang zum Mittelmeer von größter Bedeutung ist, spart doch ein Schiff von Dede-Agatsch aus gegenüber der Fahrt von Burgas etwa 500 km. Dazu kommt die Unabhängigkeit von den jederzeit zu sperrenden Meerengen. Bulgarien war an die Seite der Mittelmächte in den Weltkrieg eingetreten, um die 1913 verlorenen Gebiete Mazedonien, Thrakien und die Dobrudscha zurückzugewinnen. Das gelang nicht. Im Diktat von Neuilly wurden die Verluste nochmals bestätigt und das Land im übrigen in ähnlicher Weise geknebelt wie wie wir in Versailles. Kein Wunder, daß das tapfere Volk der Bulgaren immer wieder nach dem Reich blickte und von unserem Kampf gegen Versailles auch für sich Erleichterungen erhoffte. Die gemeinsame Waffenbrüderschaft im Kriege band die beiden Völker fest zusammen. In Zeiten deutscher Erniedrigung sahen wir nicht nur im Rila-Kloster sondern auch in einfachen Hütten abseits der großen Straßen Bilder des vom Volke hochverehrten Heerführers Mackensen, und die kameradschaftliche Haltung der deutschen Soldaten blieb unvergessen. Das Land legte nach der Niederlage nicht die Hand in den Schoß. Früher als bei uns wurde dort 1920 bereits der staatliche Arbeitsdienst eingeführt. Man sieht ihn in seiner erdfarbenen Uniform überall am Werke, hier wird ein Sumpf entwässert, dort Ödland aufgeforstet; seinen Haupteinsatz leistet er aber beim Bau von Straßen. Der mühevolle Weg zur Befreiung vom Diktat von Neuilly erforderte die Anspannung aller Kräfte und viele Einschränkungen und Opfer, die die vaterlandsliebenden Bulgaren ohne Murren auf sich nahmen. Die Lebenshaltung aller Schichten ist auch heute noch außerordentlich bescheiden, dafür aber sehr gesund. Davon zeugt die große Zahl der alten Leute im Land. Der Verdienst ist gering, 1939 erhielten von allen Beamten nur 34 ein Gehalt von mehr als 300 RM monatlich. Trotzdem gibt es keine Korruption wie in anderen Ländern mit ähnlichen Verhältnissen. Die Bulgaren sind begeisterte Soldaten und nennen sich mit Stolz die „Preußen des Balkans“. Die völkische Einheitlichkeit des Landes ist ein weiterer Faktor der Stärke für die zielbewußte Außenpolitik, die nach der Wiedererlangung der Wehrhoheit im letzten Jahr durch den Ausgleich mit Rumänien den südlichen Teil der Dobrudscha auf friedlichem Wege wiedergewann. Der Verlust Mazedoniens und Thrakiens ist noch nicht verschmerzt.

Die fleißigen Bulgaren haben als erstes Volk des Balkans den Wert der Freundschaft des Großdeutschen Reichs erkannt und auch auf wirtschaftlichem Gebiet die Folgerungen gezogen. Seit 1933 tritt mit zunehmender Festigung das Reich mit seiner wachsenden Kaufkraft immer stärker auf dem südosteuropäischen Markt in Erscheinung. Weit über die Hälfte des Handelsumfangs aller Balkanländer wird heute schon von uns bestritten. Unter dem Einfluß des Reiches haben sich die Anbauflächen und Wirtschaftsmethoden beträchtlich geändert. Die Konkurrenz des billigen überseeischen Getreides und die starke Abhängigkeit des Weizenertrages von der Witterung der einzelnen Jahre im Südosten ließ eine Einschränkung des Getreidebaus für den Export geraten erscheinen. Auch mußte das Reich aus wehrwirtschaftlichen Gründen bestrebt sein, den Getreidebedarf innerhalb der eigenen Grenzen zu decken. Es benötigte statt dessen vor allem Pflanzenfette und -fasern, sowie Obst und Gemüse. Der Bulgare wandte sich zuerst solchen einträglichen Intensivkulturen zu. Er bringt für diese Arbeiten, die eine besondere Sorgfalt erfordern, alle Fähigkeiten mit, denn die bulgarischen Wandergärtner waren früher schon auf dem ganzen Balkan berühmt. In der Maritza-Ebene, die durch die Gebirge im Norden vor den kalten Nordwinden geschützt ist, erblickt man neben Reisfeldern ausgedehnte Flächen mit Hanf und Baumwolle, Sesam, Sonnenblumen und Sojabohnen. Von größter Bedeutung sind die Obst- und Gemüsekulturen. Einzelne Orte haben sich ganz auf eine bestimmte Frucht eingestellt, hier sind es Tomaten, dort Gurken und Melonen, an anderer

Stelle dehnen sich weite Felder mit Erdbeerpflanzen (1939 erhielten wir von dort 2 Mill. kg frische Erdbeeren), Obst, besonders Pflaumen, werden gedörrt, die Weintrauben in immer stärkerem Maße als Tafeltrauben ausgeführt (außerdem 1940: 20 Mill. Liter Rotwein), der bulgarische Tabak ist wegen seines guten Aromas berühmt. Das Land ist auf dem besten Wege, durch den Fleiß seiner Bewohner zu einem europäischen Kalifornien zu werden. Der gesicherte Großabsatz nach dem Reich gestattet dem bulgarischen Bauern eine weit vorausschauende Planung, die notwendig ist, um die veralteten Wirtschaftsmethoden abzulösen. Maschinen müssen beschafft werden, künstlicher Dünger ist nötig, die Bewässerungsanlagen sind zu vervollkommnen, die Landgemeinden müssen für die Instandsetzung und Erhaltung der Wege sorgen, das Genossenschaftswesen ist auszubauen. Bei all diesen Aufgaben ist das Reich ein verständnisvoller Helfer, denn es hat großes Interesse an einem wirtschaftlich und politisch gesunden bulgarischen Volk im Südosten, dessen freundschaftliche Gefühle für uns seit dem Weltkriege nicht erkaltet sind. Das spüren unsere Soldaten in diesen Wochen dort unten täglich aufs neue.

Jugoslawien ist zwar der größte Balkanstaat, birgt aber in seinem Inneren weitgehende völkische und soziale Spannungen. In den Pariser Vorortdiktaten wurde aus dem Königreich Serbien auf Kosten des Habsburgischen Reiches das Königreich der Serben, Kroaten und Slowenen (SHS.). Außerdem wohnen noch neben vielen kleinen Volkssplittern Bulgaren, Albaner, Rumänen, Magyaren und mehr als 800 000 Deutsche im Königreich. Der Gegensatz zwischen den beiden Hauptvölkern ist vor allem ein Gegensatz der Kultur zwischen den Kroaten, die mehr als ein Jahrhundert lang unter dem deutschen Einfluß des Habsburgerreiches gestanden haben, und den Serben der Kernlandschaften des Königreiches, außerdem ein Gegensatz der Religion zwischen den römisch-katholischen Kroaten und den orthodoxen Serben, für die die Kirche zugleich Nationalkirche ist. Die Spannungen sind trotz der den Kroaten gewährten Autonomie keineswegs behoben. Die Slowenen betreiben besonders im Hinblick auf die Unterdrückung der deutschen Volksgruppe ihre eigene Politik. Die sozialen und kulturellen Unterschiede zwischen den ehemals habsburgischen Gebieten im Nordwesten sowie der Donauebene und den Gegenden Südserbiens und Mazedoniens sind ungeheuer groß und nur in jahrzehntelanger Arbeit auszugleichen. Auch räumlich ist das Land in keiner Weise einheitlich. Die lange Adriaküste liegt Italien offen gegenüber und war stets dem dortigen Kulturkreis zugewandt. Der Anteil des Staates an der Donauniederung geht ohne scharfe Grenze in die Landschaften Ungarns und Rumäniens über, wobei die deutschen Siedlungsgebiete zwischen Drau und Donau unorganisch zerschnitten werden. An allen Grenzen wohnen fremde Volksgruppen, die einen Herd ständiger Unruhe bilden. Wenn sich der Staat bis heute gehalten hat, so hat er das nur der bisherigen Rivalität der Großmächte auf dem Balkan und seiner geschickten Außenpolitik zu verdanken, deren Grundsatz seit jeher war, jede einseitige Festlegung sorgsam zu vermeiden. Eine solche Politik war natürlich nur solange möglich, wie noch Großmächte gegeneinander ausgespielt werden konnten. Einsichtige Kreise traten deshalb, seitdem das Reich unmittelbarer Grenznachbar geworden war, und besonders nach der Ausschaltung Frankreichs im vergangenen Jahr für eine Annäherung an Deutschland ein.

Eine solche politische Annäherung erscheint auch vom Standpunkt der Wirtschaft aus geboten. Hier liegen die Probleme ähnlich wie in Bulgarien. Auch hier gibt es wie in allen östlichen Staaten eine agrarische Überbevölkerung, so daß der Bevölkerungszuwachs von 30 % von 1921 bis 1939 auf die Dauer nicht in der Landwirtschaft mit ihrer bisherigen extensiven Wirtschaftsweise untergebracht werden konnte. Im Reich kommen auf 100 ha Ackerland 50, in Jugoslawien und Bulgarien jedoch 120 landwirtschaftliche Berufszugehörige. Deshalb schränkt man auch hier den wenig einträglichen Weizenanbau ein und bevorzugt Industriepflanzen, die ohne Schwierigkeit in jeder Menge auf dem deutschen

Markt abgesetzt werden können. Allein das deutsche Siedlungsgebiet der Wojwodina (der früher ungarische Anteil in der Donauebene) erzeugt nach den Angaben des deutschen Volksgruppenführers Dr. Janko auf seinen 20000 qkm 39% der Landesproduktion an Weizen, 33,5% an Mais und 65% an Industriepflanzen. Die Deutschen sind mit 80% an allen Erträgen beteiligt, die in den Donauprovinzen über den eigenen Bedarf derselben hinaus erzeugt werden. Sie sind auch die Hauptabnehmer für die aus dem Reiche eingeführten landwirtschaftlichen Maschinen. Der jugoslawische Staat müßte also auch aus wirtschaftlichen Gründen ein erhebliches Interesse an der Förderung der deutschen Volksgruppe haben.

Von erheblicher Bedeutung für die Wirtschaft sind die großen Erzvorkommen, die das Land zu einem der an Bodenschätzen reichsten Länder Europas machen. Bis vor wenigen Jahren befanden sich fast alle Bergbauunternehmungen in ausländischer Hand. Die Blei-, Zink- und Silbervorkommen stehen an erster Stelle in Europa, an zweiter in der Welt nach den Vereinigten Staaten. Die größten unter ihnen wurden bisher von einer englischen Gesellschaft ausgebeutet. Die drittgrößten Kupfervorkommen Europas in Bor befanden sich in den Händen einer französischen Gesellschaft. Große Bauxitlager sind von Bedeutung für die Flugzeugindustrie. Ende 1940 wurden die in fremder Hand befindlichen Werke nationalisiert. Kommissare wurden eingesetzt, die Erze mußten im Lande selbst verhüttet und nur der Überschuß über den eigenen Bedarf Jugoslawiens durfte ausgeführt werden. Eine der neuen Hütten wurde 1939 von deutschen Firmen erbaut und mit den modernsten Einrichtungen versehen.

Angesichts der erheblichen Spannungen im Gefüge des Staates, die auch durch seine Umtaufe in „Jugoslawien“ und den Versuch, ähnlich der Tschechoslowakei eine einheitliche „südslawische Nation“ zu schaffen, nicht verringert werden konnten, ist die jüngste Politik Jugoslawiens völlig unverständlich. Der einzige Weg, diesen künstlichen Staat einigermaßen lebensfähig zu erhalten, konnte nur an der Seite des Großdeutschen Reichs gegangen werden. Jeder andere Weg mußte zur Zerstörung dieses Gebildes führen. Das hat sich nun nach der Entscheidung einer verblendeten Regierung für England gezeigt.

Hier machten sich noch die letzten Reste der Folgen einer raumfremden politischen Propaganda bemerkbar, die von den Franzosen auf kulturellem, von den Engländern auf wirtschaftlichem Gebiet eifrig betrieben wurde. Die eigentlichen Interessen des Balkans liegen aber in einer anderen Richtung. Das deutsche Volk begrüßt die erfreulichen Entwicklungen, die in den einzelnen Staaten auf eine Befreiung von allem fremden Einfluß ausgehen, denn es wünscht eine ungestörte Entwicklung der Eigenart dieser Völker im Südosten im Dienste an Gesamteuropa. Ein rumänischer Minister machte sich einmal zum Sprecher der Balkanvölker und sagte: „Die Franzosen sagen immer zu uns: ‚Seid wie wir!‘ Die Deutschen aber sagen: ‚Seid ihr selbst!‘ Deshalb stehen die Deutschen uns am nächsten.“

Leibeserziehung im Kriege

Von Willy Krüger

Diese Aufgabe erscheint als eine doppelte, nämlich die Leibeserziehung unter den besonderen Verhältnissen der Kriegszeit durchzuführen und sie zweitens für den Krieg selbst zu gestalten. Zunächst denkt jeder an diese letztere Aufgabe. Das war zu allen Zeiten so. Bestand Kriegsgefahr, dann entdeckte man die Leibesübungen. Ob wohl ein deutsches Volksturnen entstanden wäre ohne 1806 und 1807? Aber es soll kein geschichtlicher Rückblick gegeben werden; es sei nur erinnert an den Weltkrieg, aus dessen Erfahrungen heraus das Ministerium „Das Turnen der männlichen Jugend an preußischen Schulen

unter besonderer Berücksichtigung des Wehrturnens in Klassenzielen dargestellt" am 18. 4. 1918 herausgab.

Seit dieser Zeit ist die Wehrfrage nicht wieder zur Ruhe gekommen, weniger in den angrenzenden Ländern als in Deutschland selbst. Doch man ging in der Wehrhaftmachung der Jugend verschiedene Wege. Der eine führt zur „militär-technischen Ausbildung", der andere zur wehrgeistigen im Hinblick auf Volk und Staat.

Die deutsche Ausbildung unterscheidet sich von beiden; sie ist eine nationalsozialistische, d. h. sie hat ihre Wurzeln in der Rasse. Ihr ist die „Wehrerziehung niemals militärischer Selbstzweck", sondern „die Erfüllung artgemäßer Jugenderziehung im Sinne unserer Rasse"; sie ist eben — Wehrerziehung. Eine einseitige Heeresvorbildung wäre nicht nationalsozialistisch; denn der Nationalsozialismus vertritt den Ganzheitsgedanken. Er will die Körper-Geist-Seelekräfte entfalten, unter denen er den charakterlichen den Vorrang gibt, und die Charakterkräfte machen die soldatische Haltung aus. Da nun der Mensch als solcher und der Jugendliche erst recht vom Leibe her am leichtesten zu formen ist, erhalten die Leibesübungen in der Erziehung ihre große Bedeutung. Anderseits liegen in den Versäumnissen bei der Leibeserziehung nie wieder aufzuholende Gefahren. Es kommt nicht auf das Erlernen der einen oder anderen Übung an, wohl aber auf das Erzieherische bei jeder einzelnen Aufgabe. Darum also kein Absinkenlassen der Leibeserziehung trotz größerer Schwierigkeiten als bei anderen Fächern, und daher hier die Aufgabe: Leibeserziehung im Kriege!

Neues zu fordern an körperlichen Übungen ist wohl kaum nötig und möglich. Und doch fordert der Begriff Wehrerziehung viel. Generalmajor Frießner, der Inspekteur des Erziehungs- und Bildungswesens des Heeres, sieht in ihm eben mehr als „vormilitärische Ausbildung", mehr als eine „Entlastung des Heeres", er zielt neben der körperlichen Übung ab auf die Bildung des Geistes und die Erziehung des Charakters. Diese nunmehr bewußt erstrebte Aufgabe ist schwer, sie ist so schwer wie notwendig. Aber es hieß einmal, Erziehen sei eine Kunst. Doch Stolz sprach dies Wort nicht aus. Vielmehr, ein Musensohn sagte: „Wir Künstler sind Bettler. . . . Ohne Unterlaß gebrauchen wir alle Listen, um unsere Dürftigkeit in Reichtum zu kleiden." So steht auch der wahre Erzieher voll Ehrfurcht vor der Größe seiner Aufgabe und voll Bescheidenheit vor der bisher wenig bearbeiteten Charakterformung durch Leibesübungen.

Die Schule muß diese Aufgabe anpacken und zu meistern suchen. Frießler sagt, die Charaktereigenschaften können nicht erst durch die Erziehung innerhalb der Wehrmacht entwickelt werden. Der alte Moltke hatte das gleichfalls erkannt: „Das Exerzieren lernen unsere Leute in sechs Wochen. Der militärische Geist, die Hingebung, der Gehorsam, die Selbständigkeit und Ausdauer, kurz, die Disziplin, bedürfen einer langsamen Entwicklung." Der Turnunterricht muß diese erzieherische Arbeit bereits mit dem Grundschulalter beginnen.

Die Jungen und Mädchen sind empfänglich dafür, wenn wir diese Arbeit in gemäße, anreizende Form kleiden. Wir treiben Leibesübung im Kriege, indem wir für Gehen und Gangschule — Marschieren und Exerzieren setzen. Wir stürmen wie die Infanterie, wir stürmen den Bunker, die Festung und schießen dabei mit Bällen. — Wir fliegen (laufen) — fliegen in Staffeln, schlagen eine Luftschlacht mit kleinen Bällen — sind die Flak und wehren den Luftangriff ab. — Schnellboote fahren (die vorgestreckten Arme sind die Geschütze). — Die Schnellboote greifen Ferngeschütze an. — U-Boote sprengen einen Geleitzug. —

Das Anschleichen wird geübt, das Robben — Panzer rollen (wälzen) über Matten, Rasen. — Sanitätssoldaten tragen Verwundete. — Ein Reiterkampf (Hüftsitz) entbrennt. — Handgranaten werden geworfen. —

Pioniere bauen Brücken (mit Geräten); es geht darüber hinweg. — Schwebegehen schrägaufwärts mit großen Bällen und Bombenwurf von der Höhe. — Das Bordflugzeug startet (vom Pferd lang, vom schrägen Schwebegerüst). — Die Fallschirmspringer werden eingesetzt (vom Tiefspringel, Leitern u. a.), auch mit anschließender Rolle vorwärts oder rückwärts am Boden. — Sprung vom Schiff ins Rettungsboot (vom Pferd auf kleine Kästen). — Der Nachrichtentrupp legt Leitungen (Kletterstangen). — Beobachter wachen an der Küste (auf Leitern, Stangen). — Luftschutz, Feuerwehr löscht Brandbomben. — Matrosen arbeiten oben im Tau. — Diese und ähnliche Einkleidungen beleben die Arbeit, besonders im Grundschulalter und lenken den Sinn auf das Geschehen der Zeit.

Näher kommen wir der eigentlichen Leibeserziehung im Kriege durch die Arbeit an der Übung selbst. Es tritt da zunächst der Kampfgedanke in den Vordergrund. Er tritt auf in einer Reihe von Übungen und Spielen. Für das Grundschulalter kommen folgende in Frage:

Den Partner über den Strich ziehen oder schieben. — Mehrere Gruppen erobern Beute (Bälle) aus einer Höhle (Kreis). — Hahnenkampf. — Kette durchbrechen. — Ringen um den Stab. — Zwei Gruppen werfen sich gegenseitig aus dem Kreis. — Glucke und Henne. — Brückenmann. — Böckchen, schiele nicht. — Urbär. — Völkerball. — Wettwanderball.

Für die Jungvolkstufe: Den Partner aus dem Stand, Kreis, über den Graben ziehen oder schieben. — Tauziehen. — Unterarmziehen. — Sägemann. — Steyrisch Ringen. — Die Paare ziehen, schieben sich aus dem Kreis. — Stabziehen und -schieben. — Ziehkampf im Hocksitz. — Raufen und Ringen. — Jägerball. — Wanderball. — Ball über die Schnur. — Grenzball. — Fußball. — Korbball. — Handball. — Torball mit dem großen Vollball. — Räuber und Schützen. — Ritter und Städter. — Vorposten beschleichen u. a.

Von hohem erzieherischen Wert ist es, die Übungen als Mannschaftskämpfe zu gestalten: Aufstellung in mehreren Kreisen. Jedermann hat seine Nummer. Der Reihe nach läuft, hinkt, hüpft, hüpft wie ein Frosch, oder in der Hocke, vorwärts, rückwärts jeder um seinen Kreis. Der nächste darf erst laufen, wenn sein Vordermann auf dem alten Platz angekommen ist. Der Kreis ist Sieger, der zuerst „durch" ist. —

Jede Mannschaft steht in Reihe. Der jeweils Vorderste darf die Vordergrenze (Strich) nicht überschreiten, und nun: Laufen nacheinander um die ganze Mannschaft, bis jeder auf dem alten Platz ist, oder: Kriechen durch die gegrätschten Beine. —

Jede Mannschaft in Reihe. In bestimmter Entfernung vor ihr eine Malfahne. In Handfassung laufen die Mannschaften herum. Reißt die Kette, gilt der Lauf nicht. — Jeder faßt die Hüfte des Vordermannes. — Gehen in der Hocke bis zum Mal, zurück aber im Lauf. —

Jede Mannschaft in Reihe. Wettbockspringen. Sieger ist die Mannschaft, die das Springen eines jeden über jeden zuerst beendet hat und wieder in alter Ordnung steht. — Dasselbe, aber abwechselnd den einen überspringen, den andern unterkriechen. —

Tauziehen ohne Tau: Die Vordermänner der Mannschaft fassen sich bei den Handgelenken. Jeder Hintermann faßt seinen Vordermann um die Hüften. — Ein Junge wird von jedem Mann seiner Mannschaft abwechselnd um das Mal getragen. —

Welche Mannschaft erreicht den weitesten Schlagball-, Keulenwurf, Weitsprung? — Wieviele jeder Mannschaft erklettern die Stangen, das Tau? — Wie viele schaffen den Aufschwung, die Felge am Reck, den Überschlag am Barren?

Zu den Kampfübungen und -spielen treten die sog. Mutübungen. Solche ist der Sprung, der Sprung im allgemeinen, der Sprung über Wassergräben und über feste Hindernisse. Als Krone der Mutübungen wird der gemischte Sprung gewertet, also

die Grätsche über den Bock, der Mutsprung vom Pferd, vor allem die Riesengrätsche und die Riesenhocke über das Langpferd und den Kasten lang, dann die Wende, Flanke, Kehre, Hocke, Grätsche am Pferd quer und die Sprünge am Reck und Barren. Eine Probe der Entschlußfähigkeit bietet der Tiefsprung vom Springel, von den Leitern, vom Pferd, Barren, Reck, vom Sprungbrett oder gar Sprungturm ins Wasser.

Unsere deutschen Turngeräte hatten seinerzeit einen schweren Kampf zu bestehen, als man unter dem Einfluß des schwedischen Turnens die Leibesübungen fast nur physiologisch wertete. Aber der deutsche Sinn trug den Sieg davon und setzte die Reck- und Barrenübungen eben wegen der Schulung der geistigen Werte wieder in die alten Rechte ein. Diese Übungen dürfen heute nicht vernachlässigt werden. Wer ein guter Geräteturner werden will, muß von Stufe zu Stufe steigen und muß unermüdlich üben, Jahr für Jahr. Es ist eine zähe Laufbahn, die er betritt; aber sie lohnt mit Ausdauer und Willenskraft, mit wertvollsten Eigenschaften nicht nur für den Soldaten im Kriege, sondern zu jeder Zeit und für jedermann.

Wenn man die geistige Seite der Leibesübungen mehr schätzt, dann darf man die Gleichgewichtsübungen nicht hintanstellen, das Gehen über Brücken in sich steigernden Höhen, über Bänke, Balken, schmalere Planken, Schwebekanten, Barrenholme und gar Reckstangen.

Nun taucht aber immer wieder die Frage auf, ob denn der turnerische Mut und der kriegerische sich decken, ob man durch den turnerischen Mut den kriegerischen entwickeln könne. Die Frage kann man erst beantworten, wenn man zuvor diese löst: Was ist der Mut? Clausewitz führt in seinem Werk „Vom Kriege" verschiedene Arten des Mutes auf, den Mut gegen eigene Gefahr, den Mut gegen körperliche Anstrengungen, gegen die Ungewißheit im Kriege, gegen den Zufall, den moralischen Mut. Damit aber erschöpft sich das Gebiet des Mutes nicht. Mut ist nämlich keine Fähigkeit für sich, sondern wie Dr. Simoneit, der wissenschaftliche Leiter der Inspektion für Eignungsuntersuchungen im Oberkommando des Heeres, sagt, eine Gesamtheitseigenschaft der Persönlichkeit. Die Persönlichkeit Luthers zeigte religiösen Mut, die Lessings literarischen, D. C. Friedrichs künstlerischen, Friedrichs des Großen staatsmännischen, Galileis wissenschaftlichen, die Persönlichkeiten unserer Sturmtrupps, U-Boots-Leute, Fallschirmjäger, Flieger u. a. zeigen kriegerischen Mut. Der Mut des einen steigt auf aus seinen Grundsätzen, und der des anderen erhält seine Kraft aus Zweck und Ziel. Daraus geht hervor, daß der Mut schlechthin nicht übbar ist. Die Leibesübungen fördern die Gesundheit, Kraft, Gewandtheit, Selbstüberwindung bei Schmerz, Anstrengung, Hitze, Kälte, Hunger, Durst und Ausdauer und heben dadurch den Mut in bedeutendem Maße; aber es will scheinen, die Leibesübungen heben ihn mehr noch dadurch, daß sie — Tat sind. Handlung muß vorgedacht, vorgestellt werden, und häufig — bleibt's dann dabei. Bei den Leibesübungen aber bleibt die Übung kein „Produkt des Intellekts", sondern sie wird — Tat. Darum soll die Übung für die Mutschulung nicht hundertfach abgeleierte Bewegung sein, sondern sie sei — Aufgabe. In dem Reichtum von zu steigernden Aufgaben liegt die Bedeutung des deutschen Geräteturnens. Nun wird sich der einzelne in seiner „Hausgymnastik" wohl gern dieser oder jener Aufgabe entziehen. Die Riege aber oder die Klassengemeinschaft läßt das aus innerer Nötigung nicht zu. So wird erzogen zur Selbstverleugnung in vielem Betracht. Das feige Sichselbstbelügen kommt nicht zum Ziel. Der Geist der Gemeinschaft wird Tat. Dieses Fortschreiten zur Tat muß zur Gewohnheit ausgebildet werden. Dann treiben wir Charaktererziehung und damit Erziehung zum Mut. Der Charakter ist nicht nur abhängig von den angeborenen Anlagen und den Einflüssen der Umwelt, sondern in hohem Maße von den — eigenen Taten. Unsere eigenen Taten wirken dauernd in uns. So führt die Erziehung zum Mute auf eine breitere Grundlage, nämlich zur Erziehung zum Charakter.

Charaktererziehung ist das Ein und Alles für die Erziehung im Frieden wie im Kriege. Nicht nur der Krieg, das Leben an sich ist Kampf, im Kriege mit dem Schwerte, im Frieden mit geistigen Waffen. Kampf ist ein Ringen um Werte. Um Werte geht das Leben; Werte bestimmen das Handeln. Je mehr die Werte den Menschen erfassen, je sicherer, bestimmter wird sein Handeln. Dieses von Werten bestimmte Handeln „verwandelt die widerspruchsvolle Individualität in das, was wir Charakter nennen." Aber nur die höheren Werte sind beständig. Darum müssen den Menschen echte Werte dargeboten werden, Werte der Religion, Sittlichkeit, Kunst und Wissenschaft, der Gesellschaft und Wirtschaft, die in unsern vaterländischen Gütern verkörpert sind. Jeder wird ergriffen von dem ihm gemäßen Wert, wird von ihm immer höher hinaufgeführt und wächst in freiwilligem Gehorsam gegen die Befehle seines Wertes und wird so zum sittlichen Charakter. Ist er das geworden, dann ist er der beste Kämpfer in Frieden und Krieg.

Kann das Turnen, die Leibesübung diese Werte geben? Die „Übung" allein kann das nicht; wohl aber kann es der turnerische Geist, die Sportkameradschaft, die Turnerschaft. Diese übenden Gemeinschaften müssen als wahre Wertgemeinschaften wachsen und wirken. Darum ist das Turnerlied nicht in erster Linie dazu da, den Gleichschritt zu begleiten, sondern es ist Wertausdruck der Gemeinschaft; darum ist der Thie nicht in erster Linie da für die Übungspause, sondern für die Pflege von Geist und Gemüt, von Freundschaft, Güte, Ehre, Treue, Pflicht, Gerechtigkeit, Billigkeit, all der Tugenden echter Staatsgesinnung, auf denen die Liebe zu Volk und Vaterland beruht. Was vom Thie gilt, gilt auch von den turnerischen Feiern und Festen. Riege, Mannschaft und Klasse üben in Fröhlichkeit; beim Anruf aber hört die Vielheit auf, und vor uns steht die geschlossene Einheit in Straffheit und Zucht.

Aber auch die Schulung sei nicht ganz verkannt; es sei dabei auf eines verwiesen. Der Grundsatz des natürlichen Turnens verführte hier und da zu schlampigem Üben. Schlamperei und Natürlichkeit aber sind keine sich deckenden Begriffe. Unser deutsches Turnen darf nie ablassen von sauberer Übungsausführung. Gerade hierin liegt hohe erziehliche Bedeutung. Nicht durch den Übungsgehalt allein, durch das Hinzutreten der Ausführungsform wird die Übung vollwertig. Und hat der Übende erst einmal den Vollendungswert erlebt, dann ist er für das Wertgebiet gewonnen. Bei den Leibesübungen kann man die Vollendung leicht augenscheinlich erkennen, ja man muß häufig die Unvollkommenheit durch Fall, Stoß oder sonstigen Schmerz büßen. Also die Übungen bieten vorzügliche Gelegenheit, das Vollendungsbedürfnis zu stärken und liefern damit einen wichtigen Beitrag für die Charaktererziehung.

Daß sich die vorgenannten Übungen und Übungsweisen bei der heutigen Schuljugend noch für den jetzigen Krieg unmittelbar auswirken werden, dürfen wir wohl nicht annehmen. Sie dienen aber der Erziehung zum Kampf, und da das Leben nie kampflos ist, sind sie notwendig für die Entwicklung des künftigen Geschlechts.

Unmittelbar wichtig aber ist es, die Leibesübungen trotz des Krieges so zu gestalten, daß ihre Aufgabe möglichst erfüllt, ihre Zwecke und Ziele erreicht werden können. Es gilt, mit wenig Aufwand viel zu leisten. Viele Lehrer stehen im Dienst der Wehrmacht, Turnhallen sind Wehrmachtzwecken eingeordnet oder können nicht beheizt werden, Turn- und Sportgerätefabriken haben sich umgestellt, und auf die Turnkleidung ist Rücksicht zu nehmen. Aber diese Schwierigkeiten sollen ebenso überwunden werden wie die der Ernährung und Kleidung durch „Marken" und „Punkte".

Trotz Klassenzusammenlegungen bleibt der Grundsatz: Jeder Schüler muß turnen, und viel soll er turnen! Das wird erreicht durch entsprechende Auswahl der Übungen und einen Zeit und Raum ausnutzenden Betrieb. Zunächst bieten sich die Übungen der Allgemeinen Körperschulung an. Ihnen sind in den Richtlinien die Gang- und Laufübungen angegliedert. Da diese in der Halle Staub aufwirbeln, läßt man sie hier

zurücktreten. Dafür sind die Freiübungen ausgiebiger durchzuführen, damit diese die Tiefatmung, Durchblutung und Durcharbeitung fördern. In Rücksicht auf die Kleidung wird man gegebenenfalls von Übungen auf dem Boden absehen. Um bei Standübungen Raum zu haben, läßt man die Reihen nicht nur auf Lücke stehen, sondern läßt noch eine Achteldrehung ausführen. So gewinnt man Platz für Armbewegungen aus Ausfallstellungen. Außerdem beugt man bei Benutzung von Handgeräten Verletzungen vor (Abb. 1).



Abb. 1.

Man übe eine Aufstellung ein und behalte sie dann längere Zeit bei. Die Übungen lasse man vorturnen; kurze Bemerkungen dabei, worauf es ankommt, genügen. Dann wird möglichst ohne Unterbrechung in flottem Zeitmaß geübt. Jedoch muß jede Übung ausschwingen und zweckrichtig sein.

Grundschüler turnen vorwiegend zweckgerichtete Darstellungsformen: Sie graben, hacken, harken, streuen Dung, säen, schwanken wie Bäume im Wind, im Sturm, bei Seiten-, Rückenwind. Sie zeigen, sehen, fassen nach dem Hintermann, nach den eigenen Hacken, sie sind Uhrpendel, Unruhe in der Uhr, stehen auf einem Bein, führen, schwingen das andere auf und ab. Sie turnen Boxstöße, Windmühle, Glockenläuten, Bäumefällen, schlagen die Kesselpauke, drehen das große Schwungrad. Die Handwerker hobeln, sägen, feilen, hämmern, schmieden, rühren Mörtel, werfen Steine weiter, rammen, streichen Wände, kneten Teig. Andere Übungen sind: aus Hocksitz katzbuckeln, die Füße mit den Händen berühren, den rechten (linken) Fuß mit der linken (rechten) Hand — mit dem Fuß gegen die vorgehobene Hand schwingen, Knie an die Nase, Drehen wie ein Kreisel, Drehsprünge an Ort, Hüpfen wie Gummibälle. — Fortgesetztes Armschwingen mit Fußwippen, auch mit Rumpfbeugen — Abwehrstöße: rechter (linker) Arm stößt nach links (rechts), Mühlkreisen, Trichterkreisen, Schuhabmessen, über die gefalteten Hände steigen, mit dem Spielbein eine 0 oder ∞ schreiben, aus verschiedenen Stellungen in Schlußstellung hüpfen, beim vierten Hupf die Erde berühren oder die Knie an die Brust reißen oder eine Drehung ausführen — Armstoßen durch die grätschten Beine, Luftschaukel, im Grätschstand abwechselnd unter dem linken und rechten Knie und über dem Kopf mit den Händen klappen.

Für das Jungvolkalter treten die mehr formgebundenen Übungen hinzu wie Rumpfdrehen in der Rumpfsenkhalte — Achterkreisen des Rumpfes — schwunghaftes Rumpfbeugen mit Nachfedern — aus Hochhalte mit Tiefrückwärts- und Vorhochschwingen Rumpfvorbeugungen und Kniewippen — Übungen im Liegestütz — Schlußhocksprung — Wippen in Knietiefbeuge — Wechselkniebeugen — Übungen mit dem Springseil, mit dem großen Vollball, dem Schwingseil.

Im Freien kann man an Gang und Lauf auch mit einer großen Schar noch erfolgreich arbeiten. Die Schüler bewegen sich im Strom, im Umzuge, wenn nötig Doppelreihe. Dabei wird die richtige Bewegung beachtet, das Aufsetzen und Abrollen des Fußes,

das Pendeln der Beine, das Schreiten, Bewegen der Hüften, Schwingen der Arme u..a. Verschiedene Gang- und Laufarten, Ablaufübungen, Steigerungsläufe, Staffeln, Dauerläufe, Gelände- und Hindernisläufe.

Zu nicht ausreichender Übung verführt leicht der geringe Gerätebestand. Es geht nicht an, daß etwa 30 Jungen an nur einem Paar Schaukelringen turnen oder an nur einem Reck oder einem Barren. Eine solche Turnstunde ist — entartete Erziehung. Möglich, daß der eine oder andere dabei eine Übung lernt, aber die ganze Klasse wird unter staatlicher Aufsicht verführt zum Müßiggang. Sind nur ein Paar Ringe, Kletterstangen, Taue, Leitern, ein nur weniggestaffelter Rundlauf für eine größere Schülerzahl vorhanden, dann lasse man diese Geräte getrost beiseite, wenn anders man nicht verschiedene dieser Geräte gleichzeitig ausnützen kann.

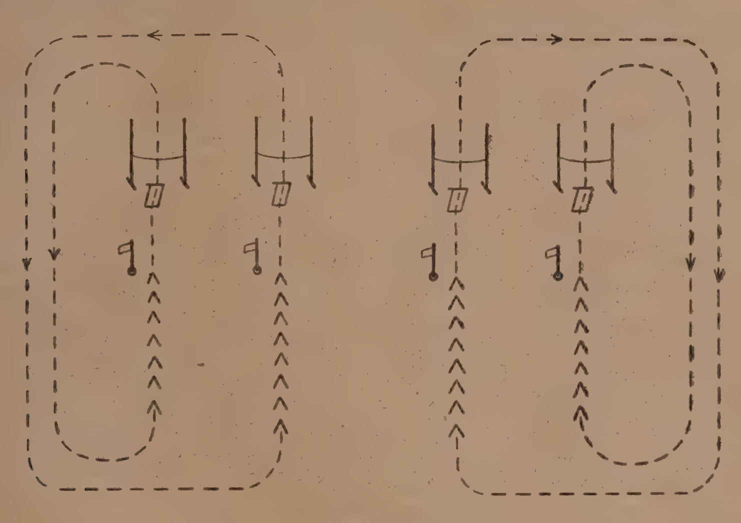


Abb. 2.

Am einfachsten ist es, eine größere Zahl zu beschäftigen, wenn man das Springen übt. Hierbei erreicht man viel Bewegung durch das Üben mit Einsetzen der Folgenden, d. h. die Ablaufstelle ist bezeichnet, und beim Absprung des Vorgängers beginnt der nächste ohne weiteres den Anlauf usf. Für einen reibungslosen Betrieb ist es nötig, den An- und Abgang beim Gerät oder an der Grube zu regeln (Abb. 2). Es sind auch nicht einmal Springel nötig. Statt deren halten kniende Nichtturner je einen etwa 1 m langen Stab. Der Stab wird nur an einem Ende festgehalten, damit Unfälle vermieden werden. Er kann höher, tiefer, näher oder entfernter von der Absprungstelle gehalten werden. So erhält man Gerät für eine beliebige Riegenzahl.

Bei Massenbeschäftigung sieht man auch ab vom Leistungsspringen. Man übt mehr die Springfertigkeit. Dieses Üben ist in die verschiedensten Formen zu kleiden, so daß es Inhalt gewinnt und Freude macht, z. B. durch Radfahren, Boxstöße, Händeklappen, Flugbewegungen, Bücken, Aufrichten, Grimassenschneiden u. a. im Fluge, ebenso durch eine Viertel-, eine halbe, ganze Drehung um die Längsachse, ferner durch Laufsprünge, Marschbewegungen im Laufsprung u. a. Laufsprünge über große Bälle, mit Belastung durch Bälle oder Stäbe.

Hindernissprünge über kleine Kästen. — Hockwende über Kästen, Schwebestangen, über das niedere, das hohe Ende der schrägen Schwebestangen. Bockspringen, Bocksprung

(Abb. 3). Pferd quer: Mutsprung, Sprung in den Reitsitz, in den Stand und Absprung mit Drehungen, mit Rolle im Anschluß an den Niedersprung. Die Wälze. Hockwende am Barren vom niederen Holm über den höheren. Recksprünge wie Fechterflanke u. a. Hinzu treten alle die unter Mutübungen genannten Sprünge.

Das Werfen wird da empfohlen, wo eine genügende Zahl von Wurfgeräten vorhanden ist. Auf je zwei Jungen sollte ein Schlagball entfallen. Ebenso sollten in angemessener Weise Hohlbälle, Vollbälle, Keulen und Kugeln vorhanden sein. Bei letzteren Geräten und beim Üben mit Steinen ist bei starken Abteilungen große Umsicht nötig.

Sofern Matten vorhanden sind, bieten sie uns reichste Übungsgelegenheit für Bodenübungen. Haben wir nur wenig Matten, dann legen wir sie nicht lang, sondern breit und üben mit Vorsicht. Übungen: In verschiedene Sitz- und Liegearten fallen. Über die

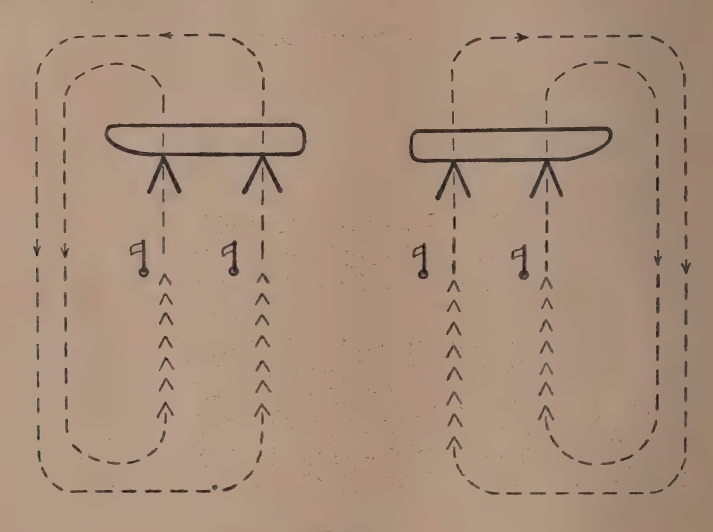


Abb. 3.

Matte wälzen. Purzelbaum aus Grätschstand, mit Anlauf, ohne Handstütz. Aufstehen ohne Handstütz. Purzelbaum von niederen Kästen aus. Knien, Hocksitz hinab auf die Matte. Mehrere Purzelbäume hintereinander. Purzelbäume über Bälle, liegende, hockende Schüler, Purzelbaum rückwärts. Kerze, Kopfstand mit gehockten Beinen, daraus Beinbewegungen: marschieren, radfahren, spreizen. Kopfstand mit gestreckten Beinen. Rolle hinauf auf den niederen Langkasten, rückwärts vom Kasten hinab auf die Matte. Hechtrolle, Radschlagen. Araberſprung. Überschläge. Im Freien suchen wir uns Sand- und Rasenplätze.

Für Schwingen und Schweben ist den Knaben das liebste Gerät das Reck; es ist auch das deutscheste. Die Aufgaben werden so gewählt, daß an einer Stange möglichst drei üben können. Haben wir nur ein Reck oder zwei, so nehmen wir die Barren hinzu und nehmen einen Holm ab.

Reckstange brusthoch, Aufgriff und fortgesetzt Lauf in den Hangstand und zurück. Purzelbaum über die Reckstange mit Festhalten daran. Fortgesetzt zum Hockſturzhang auf und ab. Überdrehen unter der Stange durch. Durchhocken zwischen den Händen vor und zurück. Knieliegehang abwechselnd rechts und links. Gaffeln. Schaukeln im Knieliegehang. Aufschwung aus Untergriff, aus Aufgriff. Reckhöhe allmählich steigern. Reck kopfhoch: Untergriff und über die Stange sehen. Schwingen im Beugehang und

Absprung rückwärts. Unterschwünge. Knieauf- und -umschwung. Felgumschwung rückwärts. Sitzwelle. Beugehangschwingen mit Aufschwung.

Sind genügend Barren vorhanden, so kommen für starke Klassen doch nur hauptsächlich die Stützsprünge in Frage: Sprünge in Sitzarten, Kehre und Wende, auch mit Drehungen, in den oberen Klassen Schulter- und Oberarmstand mit Abwinkeln. Überschlag am Barrenende mit gebeugten Armen.

Beim Spielen kann man gleichzeitig von mehreren Abteilungen gleiche aber auch verschiedene Spiele durchführen lassen. Bei verschiedenen Spielen ist dann nach Zeit ein Wechsel der Spiele und Spielfelder angebracht; denn der Wechsel belebt die Spielfreude. Dem Leiter wird der Betrieb leichter, wenn er sich im Laufe der Zeit eine Anzahl Spielführer, Ordner und Kampfrichter herangebildet hat.

Das ist nicht nur wichtig seinetwegen; solche Ämter wie Riegen-, Mannschaftsführer, Sanitäter, Geräteaufbauer, Sicherheitsdienst, Hallenwalter, Platzordner u. a. haben ihre Bedeutung für die Führerauslese und für die Charaktererziehung. Damit nun stehen wir wieder vor der großen Aufgabe, die die Leibeserziehung im Kriege neben all den andern zu lösen hat. Denn „nur vom Charakter können wir Kampftüchtigkeit im Kriege wie im Frieden erwarten" (Kerschensteiner).

Kleine Beiträge

E. R. Jaensch und sein Werk

E. R. Jaensch, der schaffensfrohe Marburger Psychologe, der Vorsitzende der Deutschen Gesellschaft für Psychologie, ist aus dem Leben abberufen worden.

Jaensch trat mit seinen Untersuchungen über die kindliche Eidetik zuerst vor eine breitere Öffentlichkeit, nachdem er durch zahlreiche experimentelle Untersuchungen zur Sinnespsychologie, insbesondere zur Raumwahrnehmung, in der engeren Fachwelt bereits bekannt geworden war. Er machte die Feststellung, daß die eidetische Anlage in einem gewissen Kindesalter eine weit verbreitete Erscheinung ist. Solche Kinder haben bekanntlich die Fähigkeit, ihre inneren Vorstellungsbilder mit sinnlicher Deutlichkeit „außen" wie eine echte Wahrnehmung zu sehen. Diese Tatsache ist von größtem entwicklungspsychologischem Interesse, denn sie weist auf eine urtümliche Stufe ungeschiedener Einheit zwischen Empfinden und Vorstellen hin, von der jene eidetischen „Anschauungsbilder" ein letzter Nachklang sind.

Daran schloß sich dann weiterhin die Entdeckung der beiden Typen eidetischer Veranlagung. Es gibt Kinder, bei denen die Anschauungsbilder unter dem Einfluß des Interesses und der Aufmerksamkeitsrichtung „fluktuieren", so daß sich beispielsweise Personen in dem Bilde bewegen und sinngemäße Verrichtungen ausführen. In ausgeprägten Fällen sind auch bestimmte körperliche Merkmale damit verbunden: solche Kinder haben ein großes, glänzendes, oft etwas vorstehendes Auge. Da dies die abgeschwächten Merkmale des Basedow-Kranken sind, nannte Jaensch sie B-Typen (basedowoide Eidetiker). Ihnen stehen Eidetiker gegenüber, bei denen die Anschauungsbilder stets starr und unbeweglich bleiben. Sie haben kleine, glanzlose, tiefliegende Augen. Da dies an den Ausdruck der Tetanie-Kranken erinnert, nannte er sie T-Typen (tetanoide Eidetiker).

Diese beiden typischen Strukturen sind nun keinesfalls auf die Phänomene der Eidetik beschränkt, sondern sie prägen sich im gleichen Sinne in der gesamten leiblich-seelischen Konstitution aus. Kinder vom B-Typ sind impulsiv, aufgeschlossen, sind schnell jedem Eindruck hingegeben, denken und handeln vorwiegend subjektiv-gefühlsbezogen. Kinder vom T-Typ dagegen sind in ihrer gesamten Struktur etwas starr, sie wirken verschlossen, oft etwas rätselhaft, haben wenig Kontakt mit der Umwelt, der dinglichen wie der sozialen. Schließlich finden sich diese Strukturen auch dort, wo keine Anzeichen manifester eidetischer Anlage nachzuweisen sind.

Diese spezielle Typologie der Eidetik wurde, gestützt auf weitere experimentelle Untersuchungen, zu einer allgemeinen Typologie ausgedehnt. Aus dem B-Typ wurde der „Integrierte", wobei Integration die unversehrte (integer) organische Einheit, das lebendige Zusammenwirken und

Ineinandergreifen aller seelischen Funktionen bedeutet. Sein Gegenpol ist der Desintegrierte, der in Beziehung zum T=Typ steht. Hier ist die lebendige Einheit weitgehend erstarrt.

Diese Lehre ist als Integrationstypologie, vermehrt durch zahlreiche Zwischen= und Übergangsformen, in der Fachwelt bekannt geworden. Durch viele experimentelle und geisteswissenschaftliche Untersuchungen haben Jaensch und seine Schüler ihre Typen auf allen Gebieten verfolgt. Es hat sich erwiesen, daß die jeweilige Integrationsstruktur sich durch alle Bereiche der Persönlichkeit hindurch erstreckt, eine „Bauform" darstellt, nach der der Mensch durchgehend geformt ist, sowohl physiologisch, z. B. in bezug auf die Kapillare oder im Vorwalten des vegetativen bzw. des zerebrospinalen Nervensystems, als auch in seiner geistig=weltanschaulichen Haltung. So ist der Anspruch Jaenschs, mit seiner Typologie zu „Grundformen menschlichen Seins" vorgedrungen zu sein, wohl gerechtfertigt.

Es ergibt sich damit zugleich die Möglichkeit, auf exaktem Wege, nämlich experimentell, an die geistig=charakterliche Form einer Persönlichkeit zu gelangen, indem man von der leicht zu erfassenden Wahrnehmungsschicht aus auf jenen schwer zugänglichen Bereich schließt. Damit ist vor allem der Rassenkunde ein wertvolles Hilfsmittel gegeben, denn die Erforschung der charakterlichen Eigenart der Rassen ist doch ihre vornehmlichste, bislang allerdings kaum in Angriff genommene Aufgabe.

Jaensch hat sich, nachdem er mit seinen eidetischen Forschungen von kinderpsychologisch=pädagogischen Fragen ausgegangen war, gegen Ende seines Schaffens wieder dem Erziehungsproblem zugewandt. Er sah in der Erziehung der Jugend eines der höchsten und dringlichsten Anliegen unserer Zeit. Denn in seinen Augen war die deutsche Bewegung, für die er seit Jahren vor der Machtübernahme vom Lehrstuhl aus eingetreten war, eine Erziehungsbewegung. Sie soll das Volk zur Gesundung führen, und wo wäre diese Aufgabe besser und schöner zu erfüllen als bei der Jugend? Will die Erziehung in die Tiefe wirken, muß sie organisch ausgerichtet, das heißt, sie muß in der Wahl ihrer Mittel wie im Stoff der jeweiligen Struktur des Kindes angepaßt sein. Durch umfangreiche Untersuchungen haben die Schüler Jaenschs festgestellt, daß die Entwicklung des Kindes und des Jugendlichen in spezifischen Phasen verläuft. Es wechseln miteinander Phasen einer gewissen Auflösung und Gärung mit Phasen eines lebendigen Aufbaues ab. Es ist nun höchst interessant, wie dabei die einzelnen Formen der Jaensch'schen Typologie nacheinander am Jugendlichen hervortreten und ein äußerst wechselvolles Bild der Entwicklung schaffen. Viele Erfahrungen und Einzelfeststellungen zum Pubertätsalter erhalten auf diese Weise ihre zwanglose Erklärung.

Einer der Jaensch=Schüler, G. H. Fischer, hat es unternommen, in kurzen Strichen das Lebenswerk seines Lehrers aufzuzeichnen. (E. R. Jaensch zum Gedenken. Sein Werk und Vermächtnis. Von Reg.=Rat Dr. G. H. Fischer. Verlag von Joh. Ambr. Barth, Leipzig 1940. 74 Seiten. Geh. RM. 4.50.) Sowohl das Werk als auch der Lehrer in seiner menschlich aufgeschlossenen, warmen Art werden gewürdigt. Zur Kennzeichnung seiner unermüdlichen Schaffenskraft sei nur erwähnt, daß die Bibliographie nicht weniger als 269 Bücher und Abhandlungen aus der Feder Jaenschs anführt, darunter eine ganze Reihe umfangreicher und gehaltvoller Werke. Dr. Zietz.

Wandlungen in unserer Ernährung, die nachdenklich stimmen sollten

	Verbrauch je Kopf und Jahr in Kilogramm			
	Korn	Zucker	Fleisch	dav. Schwein
1816	250	2	14	4
1883	200	8,1	30	15
1934	115	20,8	54	35

Fleischverbrauch vervielfacht, höher als in fast allen Kulturstaaten. Grundnahrung (Korn) stark zurückgegangen. Fettverbrauch von 15 kg je Kopf vor dem Weltkrieg auf 21 kg gestiegen. Ein großer Teil unserer Nahrungsmittel nicht mehr in der natürlichen Beschaffenheit, Zusammensetzung und Vollständigkeit verzehrt, sondern in „gereinigter", konzentrierter Form. An Stelle einer an basischen Mineralstoffen reichen Mischkost mit viel Pflanzen und viel Milch — Übergang zu einer mineralstoffarmen, säuernden Kost mit viel Fleisch und Genußmitteln.

Folgen: Überhandnehmen von Zahnkrankheiten, Stoffwechselkrankheiten, Magen=, Darm= und rheumatischen Leiden. F. W.

Rundschau

Aus dem Zeitgeschehen

Am 25. März wurde in Wien der Eintritt Jugoslawiens in den Dreierpakt vollzogen. Wenige Tage darauf wurde in Jugoslawien die den Frieden mit Deutschland anstrebende Regierung gestürzt und die Deutschen im Lande mißhandelt. Die neue serbische Regierung ordnete die Mobilmachung an. England landete Truppen auf dem Balkan zur Bedrohung des Reiches im Südosten Europas. Am 6. April hat der Führer seinen Aufruf an die Soldaten der Südostfront erlassen: „Während also in Griechenland wieder wie im Weltkrieg britische Divisionen landen, glaubt man in Serbien — ebenfalls wie im Weltkrieg — Zeit genug zu erhalten, um das Attentat gegen Deutschland und seine Verbündeten auslösen zu können. Soldaten der Südfront, damit ist eure Stunde gekommen!"

In einem neuen Blitzfeldzug sind die Gegner geworfen worden: die beiden feindlichen Heere sind getrennt worden. Die deutschen Truppen aus Bulgarien und die italienischen Truppen aus Albanien reichten sich die Hand. Die griechische Armee, die die Metaxaslinie verteidigte, ist geworfen worden. Die serbische Armee wurde zertrümmert; der jugoslawische Staat löste sich auf: es gibt ein selbständiges Kroatien. Die englischen Truppen, die sich wieder nicht zum Kampfe gestellt haben, suchen unter deutschem Feuer ihren Fluchtweg auf ihren und griechischen Schiffen.

Die griechischen Armeen mußten kapitulieren. Die Reichskriegsflagge weht auf der Akropolis. England hat schwerste Schiffsverluste in den griechischen Gewässern erlitten.

Auch auf allen anderen Kriegsschauplätzen sind die verbündeten Truppen im siegreichen Vormarsch. Und Luftwaffe und Seemacht sorgen weiter dafür, England zu zermürben.

Seine Geburtstagsansprache schloß Reichsmarschall Göring mit dem Satze: „Wir schlagen den Feind, wo immer wir ihn treffen. Dies ist auch das Geschenk Ihrer Wehrmacht, mein Führer, am heutigen Tage, an Ihrem Geburtstage!"

Neues aus Schulgesetzgebung und Schulverwaltung

A. Allgemeines

Ausrichtungslager für Lehrerbildner. Nach einer Anordnung des Reichserziehungsministers werden für sämtliche Lehrkräfte der Anstalten für Lehrerbildung zur einheitlichen Vorbereitung auf das neue Arbeitsgebiet sachkundliche Arbeitstagungen als Schulungslager durchgeführt. Sie sollen der Ausrichtung der unterrichtlichen und erzieherischen Arbeit an den Lehrerbildungsanstalten wie auch der Erarbeitung einheitlicher Stoffpläne dienen.

Keine schulischen Nachteile durch die Landverschickung. Der Reichserziehungsminister hat folgende Hinweise gegeben:

1. Die an der Landverschickung beteiligten Kinder werden auch an ihren Unterbringungsorten schulisch betreut und gefördert. Entsprechende Maßnahmen sind von den damit beauftragten Dienststellen der NSDAP. getroffen worden.
2. Nach Rückkehr der Kinder werden etwaige Lücken in den Schulkenntnissen durch geeignete Sondermaßnahmen der Unterrichtsverwaltungen ausgeglichen.
3. Keinem deutschen Schulkinde sollen aus unverschuldeten Störungen des ordnungsgemäßen Schulbesuchs infolge der erweiterten Kinderlandverschickung Nachteile erwachsen, auch nicht hinsichtlich der Versetzung in die nächste Schulklasse.

Ein Institut zur Erforschung der Judenfrage ist mit einer Ansprache des Reichsleiters Rosenberg, des Beauftragten des Führers für die Überwachung der gesamten geistigen und weltanschaulichen Schulung und Erziehung der NSDAP., über „Nationalsozialismus und Wissenschaft" in Frankfurt a. M. eröffnet worden. Dieses Institut ist die erste Außenstelle der nach dem Kriege zu errichtenden Hohen Schule.

Zur Beaufsichtigung der Schulkinder vor Beginn des Unterrichts: „Allgemein weise ich darauf hin, daß nach den Ausführungen des Urteils des Reichsgerichts eine Aufsichtspflicht der Schule über Schulkinder, die sich auf dem Wege zur oder von der Schule befinden, nicht besteht, daß aber die Aufsicht über die Kinder, die sich in der Schule aufhalten, auch bereits vor Beginn des

Unterrichts in geeigneter Weise sichergestellt sein muß. Es genügt, wenn die Aufsicht so durchgeführt wird, daß die Kinder sich beaufsichtigt wissen. Die dauernde Anwesenheit eines Lehrers im Klassenzimmer vor Beginn des Unterrichts ist nicht erforderlich. Ich ersuche daher, dafür zu sorgen, daß eine angemessene Zeit vor Beginn des Unterrichts eine genügende Zahl von aufsichtsführenden Lehrern im Schulgebäude anwesend ist. Die Schüler(innen) sind anzuhalten, soweit nicht besondere Verhältnisse vorliegen (Fahrschüler), sich nicht früher als 15 Minuten vor Beginn des Unterrichts in der Schule einzufinden."

Eine Internationale Rechtskammer ist in Berlin gegründet worden; in ihr sind die Juristenverbände der den Achsenmächten befreundeten Nationen vertreten. Das Präsidium hat der Leiter des NS.-Rechtswahrerbundes Generalgouverneur Dr. Frank übernommen.

B. Hochschule

Mehr Zeit zum Studium! In einer Rede vor den Professoren und Studenten der Alpen-Universität Innsbruck hat Reichserziehungsminister Rust ausgeführt, daß man den Studenten wieder mehr Zeit zum Studium geben muß. Selbstverständlich werde die außerschulische Inanspruchnahme der Studierenden geändert werden. Der Wert der Hochschulen dürfe nicht absinken, denn gerade nach dem Sieg würden auch an die Wissenschaft immer größere Anforderungen gestellt werden müssen, und zwar nicht nur an die Technik, sondern auch an die Geisteswissenschaften.

Neuordnung des Hochschulwesens in den Reichsgauen Danzig-Westpreußen und Warthegau. Die Technische Hochschule wie die Medizinische Akademie in Danzig und die Universität Posen sind durch Verordnung des Reichserziehungsministers Reichshochschulen geworden. Sie sind unmittelbar dem Reichserziehungsminister unterstellt. Die Technische Hochschule Danzig hat ihren Lehrbetrieb in dem bisherigen Umfange fortgesetzt. Die Medizinische Akademie ist als wissenschaftliche Hochschule anerkannt und hat das Recht, das vollständige medizinische Studium durchzuführen. Die Universität Posen beginnt mit dem Sommersemester ihre Arbeit.

Über die Zulassung von Kriegsteilnehmern zum Studium und die Sicherung der Zulassungsvoraussetzungen hat der Reichserziehungsminister einen besonderen Erlaß herausgegeben, dem als Anlage ein Merkblatt über Vergünstigungen für Kriegsteilnehmer (insbesondere versehrte Wehrdienst- und Einsatzbeschädigte — Versehrte —) bei Zulassung zum Hochschulstudium sowie zu den Prüfungen beigefügt ist. Es enthält folgende Abschnitte: A. Erleichterungen bei der Zulassung zum Hochschulstudium. — B. Gebührenvergünstigungen für Versehrte beim Besuch von Fach- und Berufsfachschulen sowie beim Hochschulstudium. — C. Erleichterungen bei Ablegung akademischer Prüfungen. — D. Erleichterungen bei Ablegung staatlicher Prüfungen.

C. Oberschule

Schulgelderhebung nach Vereinheitlichung des Schuljahres. Die Zahlung des Schulgeldes für die mit Anfang des Schuljahres eintretenden Schüler beginnt mit dem 1. September jedes Jahres ohne Rücksicht darauf, ob der tatsächliche Schulbeginn vor oder nach diesem Termin liegt. Dementsprechend ist für die mit Ende des Schuljahres ausscheidenden Schüler das Schulgeld bis zum 1. August jedes Jahres zu entrichten. Für diejenigen Schüler, die zu Ostern die Schule verlassen, um in das Berufsleben überzutreten, endet die Schulgeldzahlung mit Ablauf des März. Das gleiche gilt für die Schüler der 8. Klasse, die zu Ostern die Reifeprüfung ablegen, und die Schüler der 6. Klasse der Mittelschulen, die zum gleichen Zeitpunkt das Abschlußzeugnis erhalten.

Oberstudiendirektor. Den früheren Studiendirektoren der Vollschulen, die auf Grund von § 5 Abs. 1 BVG. in das Amt eines Studienrats versetzt worden sind, führen ebenfalls die Amtsbezeichnung „Oberstudiendirektor".

Der Auswärtigenzuschlag zum Schulgeld ist aufgehoben. In Preußen konnte bisher an den nichtstaatlichen höheren Schulen und Mittelschulen für auswärtige Schüler ein Zuschlag zum Schulgeld erhoben werden. Dieser schul- und siedlungspolitisch unerwünschte Zustand ist nunmehr vom Reichserziehungsminister beseitigt worden. Die Verwaltungen der übrigen Länder sind gebeten worden, diesen Zuschlag für auswärtige Schüler aufzuheben, wo er bisher noch bestanden hat.

D. Volks- und Mittelschule

Für Landjahrerzieher(innen), die sich in mehrjährigem Dienst im Landjahr bewährt haben, gibt es zwei Möglichkeiten, den Lehrerberuf zu ergreifen: 1. Nach bestandener Prüfung

für die Zulassung zum Studium ohne Reifezeugnis nehmen sie an einjährigen Ausbildungslehrgängen teil, die ab Ostern 1941 an Lehrerbildungsanstalten eingerichtet werden, und unterziehen sich der ersten Prüfung für das Lehramt an Volksschulen. 2. Für die übrigen kommt der Weg über die Schulhelferlehrgänge in Frage. Die besonderen Erfahrungen und Fähigkeiten, die ein Landjahrerzieher erworben hat, werden entsprechend berücksichtigt.

Zweite Lehrerprüfung. An die im Schuldienst der neuen Ostgebiete beschäftigten Lehramtsanwärter werden infolge der von ihnen zu leistenden Aufbauarbeit in Schule, Partei und sonstigem öffentlichen Dienst bei zumeist ungünstigen Wohn- und Verkehrsverhältnissen besonders hohe Anforderungen gestellt. Es wird ihnen deshalb bis auf weiteres die vorgeschriebene wissenschaftliche Arbeit bei der zweiten Lehrerprüfung erlassen. Der Arbeitsbericht ist entsprechend zu vertiefen.

Lehramtsanwärter. Die frühere Bezeichnung „Schulamtsanwärter" ist jetzt durch die Bezeichnung „Lehramtsanwärter" ersetzt worden. So heißen alle außerplanmäßigen Lehrer nach DBD. vom 29. 9. 1940. Die Bezeichnung „Lehramtsanwärter" (apl. Lehrer) umfaßt stets auch die weiblichen Beamten.

E. Berufs- und Fachschule

Das Fach „Nationalpolitischer Unterricht" in den Landwirtschaftlichen Berufsschulen ist in „Reichskunde" umzubenennen, während das Fach „Deutsches Bauerntum" in den Landwirtschaftlichen Fachschulen seine jetzige Bezeichnung behält. Im „Deutschen Bauerntum" werden vorwiegend geschichtliche Stoffe vom Gesichtswinkel des deutschen Bauerntums behandelt.

F. Ausland

Norwegen. Eine Verordnung des norwegischen Kirchen- und Unterrichtsdepartements bestimmt, daß an Stelle der englischen Sprache in Zukunft Deutsch die einzige Fremdsprache sein soll, die an norwegischen Volksschulen gelehrt wird.

Der Schulalltag

Schulpraktische Fragen

Von unserer Arbeit mit dem Erdkundeheft

Höhere und Mittelschule haben unter dem methodischen Gesichtspunkt einen sehr starken Vorsprung vor der Volksschule: sie besitzen in den Fächern Geschichte und Erdkunde und Naturkunde besondere Arbeitsmittel für die häusliche Arbeit ihrer Schüler. So sicher der Schwerpunkt der Bildungsarbeit der Schule im Unterricht der Schule selbst liegt, so notwendig bleiben doch auch die häuslichen Arbeiten, die der Vorbereitung des Unterrichts, vor allem aber der Festigung der Ergebnisse dienen. Dazu stehen den genannten Schulen besondere Lehrbücher zur Verfügung, die nach den neuen Bestimmungen umfangreicher, inhaltsvoller und vielseitiger geworden sind. In Parenthese: es ist auch für den Volksschullehrer eine gute Förderung, wenn er einmal diese neuen Lehrbücher durcharbeitet. Der Volksschüler hat solche Hilfsmittel nicht, und der immer neue Wunsch der Volksschule nach solchen Büchern hat seine gute Berechtigung.

Wir werden ein andermal überlegen, wie die Volksschule durch Merkheft oder Stichwortnotizen über die Schwierigkeiten hinwegkommt. Heute soll ein Hinweis gegeben werden, wie wir durch ein Mittel, das Erdkundeheft, diesem Mangel zu begegnen versuchen. Gedruckte Arbeitshefte mögen auch im Erdkundeunterricht besser sein; sie sind aber für die Volksschule zumeist ausgeschlossen. So ist unser Erdkundeheft nichts weiter als ein zunächst leeres Zeichen- oder Schreibheft. Um welche Arbeitsarten handelt es sich bei unserem Erdkundeheft?

Da ist zunächst die große Menge solcher Aufgaben, die mit Hilfe des Atlasses zu lösen sind und deren Ergebnisse wir ins Heft eintragen. Zum Beispiel Aufschreiben der Nordseeinseln und der Ostseeinseln, der Nord- und der Ostfriesischen Inseln, welche Eisenbahnen überqueren die Alpen

oder gehen über den Rhein — wir berechnen Entfernungen des Heimatortes etwa von Berlin und München, von Wien und Hamburg — wir tragen die wichtigsten Häfen oder Industrieorte mit ihren Einwohnerzahlen in ein bestimmtes Schema ein — an welche Staaten grenzt die Schweiz oder Deutschland — vergleiche durch Messen die Länge und die Breite von Italien einerseits und der Skandinavischen Halbinsel anderseits — vergleiche durch Messen die Länge des Kaiser-Wilhelm-Kanals mit dem Wege um Dänemark. Wir tragen Wetterbeobachtungen während einer Woche in ein Schema ein.

Wir benutzen Veranschaulichungsmittel. Zunächst die Strecke: die Gesamtlängen der wichtigsten deutschen Flüsse, wobei die Zahlen aus der Nebenkarte zu entnehmen sind: also Donau 2900 km, Rhein rund 1300 km, Elbe rund 1100 km, Spree 400 km; wir entwickeln dazu Maßstab 1 mm ≙ 10 km — ebenso die Höhe einiger Berge — wir führen den Nachweis, daß Berlin in der Mitte Europas liegt — wir ordnen die europäischen Staaten nach der Länge ihrer Eisenbahnnetze — wir vergleichen Luftentfernungen mit den Eisenbahnstrecken, z. B. Berlin—Wien oder Berlin—Königsberg.

Dann Rechteck oder Kreis: die Größe der europäischen Staaten oder der Erdteile — die Bodenbenutzung eines Landes durch Eintragen auf ein Rechteck mit verschiedenen Farben (Acker, Weide, Wiese, Wald, Ödland) — Einfuhr und Ausfuhr wichtiger deutscher Waren — die Berufstätigkeit der Menschen der Heimat und der Deutschlands — Landflucht und Verstädterung seit 70 Jahren — Verteilung der deutschen Arbeit (Industrie, Handwerk, Landwirtschaft usw.) — Größenverhältnisse in der deutschen Landwirtschaft — Bevölkerungsdichte verschiedener Länder, z. B. Deutschland, Frankreich und England durch Einsatz von Punkten in die Quadrate (für 100000 Bewohner immer ein Punkt oder ein Kreuz) — Entwicklung der deutschen Kraftwagenindustrie in einem Jahrzehnt — Anteil des deutschen Luftverkehrs im Weltluftverkehr — Viehstand des deutschen Volkes.

Wir benutzen die Kurve: bei Wetterbeobachtungen, bei der Entwicklung des deutschen Eisenbahn- oder Luftverkehrs — beim Wachstum der deutschen Bevölkerung — bei den Niederschlagsmengen in einem Jahresverlauf — die Zellwollerzeugung des Reiches in 1000 t — Wachstum der Leistungen im Reichsautobahnnetz.

Wir benutzen die Umrißkarte (Stempel) von Deutschland und Europa zu einer Fülle von Aufgaben: Wanderfahrten, die wir schon unternommen haben — woher meine Eltern und Verwandten stammen, wo sie jetzt wohnen — Einzeichnen der Gebirge oder Flüsse — Beschriftung der stummen Flüsse oder Städte oder Gebirge oder Kanäle — die Lage der deutschen Kolonien in Afrika — Einzeichnen der wichtigsten Moorgebiete oder der deutschen Kohlevorkommen — der wichtigsten Wasserverbindungen zwischen bestimmten Ländern oder Städten — Zeichnen von Kreisen um den Heimatort für die verschiedenen Post- und Fernsprechzonen, der 25-km-, 50-km- und 100-km-Entfernungen.

Wir fertigen Skizzen an: wir zeichnen die Inseln Helgoland und Rügen — die deutsche Ostseeküste — die Sudeten — die Oberrheinische Tiefebene mit ihren Randgebirgen — Skizze der Rheinmündung — das Schwäbisch-Fränkische Stufenland.

Zusammenfassend: Wir haben in einem der letzten Schulalltage (Deutsche Schule 1941, Nr. 1) von den verschiedenen Arten der Handbetätigung im Erdkundeunterricht berichtet und dabei die beiden Grundgruppen graphisches Darstellen und plastisches Darstellen mit ihren Untergruppen genannt. Wir haben heute diese theoretische Besinnung durch Darstellung der schulpraktischen Arbeiten im Erdkundeunterricht belegt und unterbaut, und dabei besonders die freie Faustzeichnung und das statistische und tabellarische Zeichnen herausgestellt. Nur noch einen Arbeitsgrundsatz: wir arbeiten hier mit Lineal und Zirkel; wir wollen durch Vergleiche anschaulicher Art die einzelnen Erscheinungen verdeutlichen oder ihre Entwicklung aufzeigen. Auch hier ist Sorgfalt und Genauigkeit notwendig, wenn die Arbeit über den unterrichtlich-methodischen Zweck zugleich erziehliche Wirkung ausüben soll: die Volksschule muß Kinder vorbilden und entlassen, die nicht einseitig Buchmenschen sind, sondern die durch handtätige Arbeit für ihre zukünftige Leistung vorgebildet und erzogen sind.

„Denken und Tun, Tun und Denken, das ist die Summe aller Weisheit..." Zu der Genauigkeit des Arbeitens kommt der größte Teil unserer Volksschüler am sichersten und besten durch die Hand und ihre Betätigung am sinnlichen Stoff und seiner Gestaltung.

Stundenbild

Die Bedeutung des Suezkanals für Weltverkehr und Weltpolitik

I. Arbeit an der Wandkarte: Der Kanal hat einen neuen Seeweg nach Indien erschlossen. Er hat das Mittelmeer und das Rote Meer zu Welthandelsstraßen gemacht. Er verbindet das industrielle Europa mit den bedeutendsten Rohstoffgebieten Asiens und Ostafrikas. Er verkürzt den Weg zu diesen beiden Erdteilen um rund 8000 km. Wir errechnen, daß die Wege von Hamburg, Antwerpen, London nach Indien durch den Kanal fast auf die Hälfte des früher befahrenen Weges ermäßigt werden, die Wege aus Marseille und Genua fast auf ein Drittel. Wir rechnen ebenso London—Bombay und London—Singapore (Einsparung von 14 bzw. 11 Tagen). Das bedeutet zugleich eine Ersparnis an Rohstoffen; man rechnet für den weiteren Weg mit einer Mehrbeanspruchung von Brennstoff und Tonnage von 30 bis 40%.

II. Schülerbericht über den Bau des Kanals (nach Abhandlungen in der „Deutschen Wasserwirtschaft" 1939, Heft 11, und 1940, Heft 11): Es hat schon seit langem Verbindungen zwischen dem östlichen Mündungsarm des Nils und dem Roten Meer gegeben: die älteste ist die des Pharao Sesostris um 2000 v. d. Z. Sie versandeten, weil sie nicht unterhalten wurden. Der Kalif Ali Mansur hat den südlichen Teil des Kanals zuschütten lassen. Leibniz, der deutsche Philosoph, hat schon 1671 auf die hohe geopolitische Bedeutung Ägyptens und eines Weges über die Landenge von Suez hingewiesen. Napoleon hatte Pläne und Messungen vornehmen lassen, nachdem er 1798 in Ägypten gelandet war. Ein Rechenfehler der Ingenieure brachte Napoleons Plan zum Scheitern. Der deutsch-österreichische Ingenieur Alois von Negrelli hat diesen Fehler berichtigt: die Wasserspiegel des Roten Meeres und des Mittelmeeres zeigen nicht den Unterschied von 9 m, den Napoleons Ingenieure errechnet hatten, sondern sie haben gleichen Meeresspiegel. Der Plan des Deutschen Negrelli — gerader schleusenloser Kanal — wurde von dem französischen Staatsmann Ferdinand von Lesseps übernommen; dieser erhielt die Baugenehmigung von dem Vizekönig Said Pascha von Ägypten. Negrelli wurde zum Generalbauinspektor ernannt, starb aber vor dem Baubeginn im Jahre 1858. Der Kanalbau begann 1859. Ausmalen der Schwierigkeiten: Herbeischaffung der Maschinen, der Baustoffe, auch der Arbeiter und anfangs auch des Trinkwassers aus Europa; Störungen durch Krankheiten. Einweihung 1869 in Gegenwart vieler Fürsten (darunter: Kaiser Franz Joseph von Österreich, Kronprinz Friedrich Wilhelm von Preußen, Kaiserin von Frankreich — keine englischen Vertreter). England war gegen den Kanal und hat sich auch am Bau nicht beteiligt.

III. Schülerberichte über Länge, Ausmaße usw. Länge 169 km (vgl. Nordostseekanal 98,6 km, 11 m Fahrtiefe, Durchfahrt 10 Stunden). Seine Sohlenbreite ist ständig vergrößert worden: 22 m, 45 m, 100 m. Ebenso die Wasserspiegelbreite (Erläuterung durch Skizzen!) von 58 bis 100 m auf 91 bis 135 m. Die Wassertiefe ist von 8 m auf 12 und 13 m erhöht worden. Die höchstzulässige Fahrgeschwindigkeit ist 10 km/h (erklären, vergleichen, rechnen!); die Durchfahrtszeit beträgt etwa 14 Stunden. Kostenanschlag 200 Mill. Franken; Ausführung 600 Mill. Franken.

IV. Einige Tabellen zum Durcharbeiten und Auswerten:

1.

Jahr	Durchfahrten	Netto-Reg.-T.
1870	486	436000
1880	2026	4345000
1890	3389	6890000
1900	3441	9738000
1910	4538	16585000
1920	4009	17575000
1935	5992	32811000
1937	6635	36491000
1938 (Abessinienkrieg)	6171	34418000

2. Anteil der Länder an der Tonnage im Jahre 1938:

Großbritannien	50,43%	Italien	13,44%		
Deutschland	9,11%	Niederlande	8,80%	Frankreich	5,08%

3. Tonnage-Durchfahrtsgebühren (das sind über 90% der Gesamteinnahmen):

1869	10,50 Goldfranken je NRT.
1874	13,00 Goldfranken je NRT.
1914	6,25 Goldfranken je NRT.
1918	8,50 Goldfranken je NRT.
1936	5,75 Goldfranken je NRT.

4. Einnahmen und Ausgaben und Gewinne:

Einnahmen 1938	1784 Mill. Goldfranken (davon 1659 Mill. an Durchfahrtsgebühren)
Ausgaben 1938	734 Mill. Goldfranken
Überschuß 1938	mehr als 1 Milliarde Goldfranken
Dividenden	zwischen 30 und 40%.

Die britische Regierung hat 44% der Aktien in ihrem Besitz.

Weitere 53% der Aktien besitzen englandhörige französische Kapitalisten. Ein mittelgroßes Schiff (6000-t-Dampfer) zahlt für Hin- und Rückreise 40—50000 RM. Gebühren, ein vollbesetzter Postdampfer etwa 70—80000 RM.

V. Schicksale: England stand bei Planung und Bau abseits — es ist heute maßgebender Besitzer und Nutznießer. In der Kanalzone unterhält England Garnisonen. Auf dem Wege zum Kanal hat England wichtige Plätze besetzt: Gibraltar, Malta, Cypern, Aden. Im Weltkrieg deutsch-türkischer Angriff auf den Suezkanal gescheitert. Alle Vorstellungen, die unerträglich hohen Gebühren zu ermäßigen, sind umsonst gewesen. Viele Reedereien mußten den kurzen Weg aufgeben und wieder den längeren benutzen (Panamakanal, um das Kap der guten Hoffnung). Mißbrauch des Monopols einer privaten Gesellschaft: Verteuerung der Waren, keine Beteiligung der anderen Staaten an der Verwaltung. Beispiel Italien: es zahlt zur Zeit jährlich 1250 Mill. Lire an Kanalabgaben, also 350 Mill. Goldfranken. Diese Summe muß Italien zahlen, obwohl es sich um den Verkehr innerhalb der eigenen Volkswirtschaft handelt, zwischen Mutterland und der Kolonie. Deshalb italienische Forderung: Herabsetzung der Gebühren um 80%, weil die verbleibenden 20% für Instandhaltung und Verwaltung völlig ausreichen. Das Großkapital, das Privatinteresse und die Herrschsucht Englands stehen diesen gerechtfertigten Forderungen ablehnend gegenüber; Privatnutz regiert über das Volkswohl. Deshalb muß der gegenwärtige Krieg auch eine Lösung in der Suezkanalfrage bringen!

Rechtsfragen im Alltag der Schule

Etwas von Verträgen

„Nicht von Verträgen geplaudert!" sagt zwar Achilles zu Hektor. Aber das ist nur in der griechischen Sage. Für das tägliche Leben ist es gut, wenn man auch darüber Bescheid weiß, und sei es auch nur durch eine kleine Plauderei.

Die meisten Menschen denken bei einem Vertrag an ein großes Schriftstück mit vielen Bestimmungen. Es ist ihnen nicht bewußt, daß sie jeden Tag eine Reihe von Verträgen mündlich abschließen und daß mündliche Verträge genau so verpflichten wie schriftliche. Nur für einzelne Rechtsgeschäfte ist die schriftliche Form vorgeschrieben, z. B. für die Übernahme einer Bürgschaft (§ 766 BGB.) oder bei dem Mietvertrag über ein Grundstück, der länger als ein Jahr gelten soll (§ 566 BGB.). Manche Verträge bedürfen der gerichtlichen oder notariellen Beurkundung. Die Parteien können auch für einen Vertrag die schriftliche Form vereinbaren. Alle solche Verträge werden erst rechtswirksam, wenn die vorgesehenen Formen erfüllt sind.

Hier soll es sich aber um die formlosen Verträge des täglichen Lebens handeln. Jeder Mann, der sich eine Zigarre ersteht, jede Frau, die ein Brot einholt, hat damit einen Vertrag abgeschlossen. So einfach ein solcher Kauf aussieht, wenn nicht gerade das „Zigarrenkontingent" geräumt ist oder die Brotmarken alle sind, so handelt es sich doch rechtlich um einen recht zusammengesetzten Vorgang, nämlich zuerst um den Abschluß des Kaufvertrages und dann um seine Ausführung (Erfüllung), die sowohl dem Verkäufer wie dem Käufer bestimmte Pflichten auferlegt. Wieviel dabei rechtlich in Betracht kommt, ergibt sich schon daraus, daß das immer noch maßgebende Bürgerliche Gesetzbuch über 80 Paragraphen (§§ 433—514) braucht, um den Kauf zu regeln.

Dem Kaufvertrag vorauf geht das Angebot zum Abschluß eines solchen Vertrages. Frau Schulze, die beim Buchhändler ein bestimmtes Buch bestellt, bietet ihm damit einen Kaufvertrag an. Er kann zusagen oder ablehnen. Mit der Annahme ist der Kaufvertrag abgeschlossen und für beide Teile verbindlich. Ebenso liegt es, wenn Frau Müller ein Geschäft betritt und eine Ware bezeichnet, die sie zu erstehen wünscht. In Friedenszeiten würde sie erst nach dem Preis fragen, was ihr jetzt die Vorschriften des Preiskommissars ersparen. Wer einem anderen einen solchen Vertrag anbietet, ist gemäß § 145 BGB. an den Vertrag gebunden. Er kann sich also nicht mehr anders entschließen und auf den Kauf verzichten wollen. Das ist bei schriftlichen Bestellungen zu beachten. So kam es früher vor, daß sich jemand durch die Gewandtheit eines Reisenden bewegen ließ, eine größere Bestellung aufzugeben und dann nach ruhiger Überlegung seinen Entschluß bereute. Die Auffassung, daß man solche Verträge binnen 24 Stunden widerrufen könne, ist ein weit verbreiteter Irrtum. Nur wenn der Widerruf vor dem Angebot (der Bestellung) oder gleichzeitig mit ihm eingeht, wird der Vertrag gemäß § 130 BGB. nicht wirksam. Das läßt sich bisweilen durch ein Telegramm oder durch ein Ferngespräch erreichen. Die Bindung an das Angebot dauert aber keineswegs ewig, sondern nur so lange, wie unter regelmäßigen Umständen die Antwort erwartet werden darf (§ 147 BGB.). Man könnte der Meinung sein, daß schon die Anpreisung einer Ware in der Zeitung oder ihre Ausstellung im Schaufenster ein Vertragsangebot des Verkäufers darstellt. Sie gilt aber in der Regel nicht als solches, sondern als Aufforderung und Einladung, ein Vertragsangebot zu machen. Der eigentliche Kaufvertrag besteht also darin, daß sich Verkäufer und Käufer über eine Ware und ihren Preis einigen. Alles Weitere ergibt sich als Folge dieses Vertrages.

Beide Parteien haben den Vertrag zu erfüllen. Der Käufer ist gemäß § 433 BGB. verpflichtet, dem Verkäufer den vereinbarten Kaufpreis zu zahlen und die Ware abzunehmen. Das erste erscheint selbstverständlich, das zweite könnte ein Lächeln hervorrufen. Aber es ist auch von Bedeutung. Man denke an folgenden Fall: Ein Vater kauft für seine Tochter eine Wohnungseinrichtung und läßt sie zunächst in dem Geschäft stehen. Die Hochzeit verschiebt sich über den angenommenen Zeitpunkt hinaus. Der Geschäftsinhaber braucht den Raum, um neue Möbel aufzustellen. Da der Vater zur Abnahme verpflichtet ist, kann er die weitere Verwahrung nicht ohne weiteres beanspruchen, sondern muß mit dem Verkäufer verhandeln und ihm notfalls dafür eine Entschädigung zahlen. Ähnlich liegt es bei dem vorher erwähnten Fall der Bestellung bei einem Reisenden. Ein vermeintlich „Kluger" könnte denken: Ich nehme die Ware nicht an, dann brauche ich sie auch nicht zu bezahlen. Da der Vertrag gültig ist, muß er sie abnehmen und bezahlen. Nötigenfalls wird er durch Klage dazu gezwungen und wirft noch die Kosten hinterher. Er kann also nur mit dem Geschäft verhandeln, unter welchen Bedingungen er von dem Vertrag freigestellt wird.

Der Verkäufer wird durch den Kaufvertrag gemäß § 433 verpflichtet, die Ware in Besitz und Eigentum des Käufers zu übergeben. Im Alltagsleben wird Besitz und Eigentum als das gleiche angesehen, rechtlich handelt es sich um etwas Verschiedenes. Besitzer einer Sache ist gemäß § 854 BGB, wer sie in der tatsächlichen Gewalt hat Der Dieb, der eine Sache stiehlt, ist ihr Besitzer, aber nicht ihr Eigentümer Daraus ergibt sich zugleich, daß eine gestohlene Sache nicht rechtswirksam verkauft werden kann. Der Dieb kann das Eigentumsrecht nicht übergeben, weil er es selbst nicht hat. Wer eine solche Sache erwirbt, muß sie dem Eigentümer ohne Entschädigung zurückgeben und kann sich nur an dem schadlos halten, von dem er sie bekommen hat. Beim alltäglichen Kauf übergibt der Verkäufer dem Käufer die Ware in Besitz und überträgt ihm damit zugleich stillschweigend sein Eigentumsrecht. Wenn sie der Käufer abgenommen und bezahlt hat, ist der Kaufvertrag von beiden Seiten erfüllt. O. B.

Das neue Buch

Erdkunde

Der Erdkundeunterricht in der Deutschen Schule. („Der Bücherschatz des Lehrers", herausgegeben von Adolf Rude.)

I. Band: Nord- und Mitteldeutschland. 2. Teil: **Der Norden und der Nordosten.** Neubearbeitet von Prof. Dr. **Ernst Kaiser**, Schulrat in Suhl. 160 S., mit 28 Skizzen. 10. Aufl. 1939. Geh. RM 4,40.

II. Band, Teil 2: **Deutschland als Ganzes.** Völlig neubearbeitet von Prof. Dr. **Konrad Olbricht** und Rektor **Herman Kärgel.** 164 S., mit 30 Skizzen. 9. Aufl. 1938. Geh. RM 4,—, geb. RM 5,20. A. W. Zickfeldt, Osterwieck (Harz), Berlin und Leipzig.

Im Anschluß an die bisher bearbeiteten Bände I, 1 „Der Nordwesten und die Mitte" und II,1 „Süddeutschland" des bekannten Unterrichtswerks von dem verstorbenen Albert Müller gibt Kaiser jetzt den ebenfalls von ihm neubearbeiteten Band über den Norden und den Nordosten heraus. Das Werk, dessen bisherige Bände überall Zustimmung gefunden haben, ist auf den vom Verfasser in seinem Landschulreformplan 1934 geforderten ganzheitlichen Unterricht (deutschkundlichen Gesamtunterricht auf landschaftlicher Grundlage) ausgerichtet. Behandelt werden in diesem Band: Der obersächsische Raum, Schlesien, Sudetendeutschland, die Mark Brandenburg (dabei die entrissenen ostdeutschen Gebiete), die Großstadtlandschaft Berlin, die Nordmark Schleswig-Holstein, Mecklenburg und Pommern, Preußen, die Ostsee. Die Anordnung des Stoffes bei den einzelnen Landschaften ist verschieden. Meist wird ein erdgeschichtlicher Abschnitt vorangestellt, dann folgen Siedlungsgeschichte, Bilder der einzelnen Landschaften, Wirtschaft, Stammeseigenart der Bewohner, Volksleben, geistige Kultur. Jeder Landschaft ist ein Verzeichnis von Anschlußstoffen beigefügt und charakteristische Sprichwörter oder Aussprüche über die Bewohner (z. B. bei Berlin: Siedlungskundliches, Berliner Volksleben, einheimische Speisen, Berliner Humor und Schlagfertigkeit, Humor großer B liner, Berliner Sagen, Baukunst, Dichtung Lesestoffe). — Mit der Einteilung des Rau in Nordosten und Nordwesten, wobei die No mark Schleswig-Holstein zum Nordosten kom muß man sich erst befreunden. Auch die grenzung im mitteldeutschen Raum ist r schwierig. — Bemerkenswert ist die Reichhal keit des auf kleinem Raum gebotenen Stof die klare und anschauliche Sprache und die verlässigkeit der Angaben. Der vielbeschäft Lehrer wird sich über die vielseitigen Anregun freuen, die er für seinen Unterricht aus zahlreichen und gut ausgewählten Angaben i die Anschlußstoffe ziehen kann. Besonders jungen Berufskameraden werden mit viel winn nach diesem Band arbeiten können. ist warm zu empfehlen!

Den abschließenden Band „Deutschland Ganzes" haben **Olbricht** und **Kärgel** vö neubearbeitet. Bei der ungeheuren Fülle in Frage kommenden Stoffes war das leichtes Unterfangen. Der Auswahl sind ne den Anforderungen der Abschlußklassen Volksschule auch die Bedürfnisse der Schul im Landjahr und Arbeitsdienst zugrundegel So ist wohl auch die besonders starke Ber sichtigung der geschichtlichen Zusammenhä zu erklären. Einteilung des Buches: Der deut Raum, das deutsche Volk, das deutsche W schaftsleben, die Kulturlandschaft, Zahlenanh und Nachtrag über die Ostmark. Einfache einprägsame Faustskizzen unterstützen die D stellung. Am Schluß der einzelnen Abschn werden Aufgaben gestellt, die ebenso wie angeführten Buchtitel (die erfreulicherweise wertvolle und zugleich erschwingliche Bü nennen) Hinweise für weitere Vertiefung ge Der Zahlenanhang ist vielseitig und gut sammengestellt. Die erste Auflage der N bearbeitung war bereits nach einem Jahre griffen. Das zeigt, daß der Band einem gemeinen Bedürfnis entgegenkommt und Beachtung der Schule verdient. W. W. P

Verantwortlich für den Inhalt: Schulrat Kurt Higelke, z. Zt. Referent in der Hauptabteilung „Wissenschaft Unterricht" in der Regierung des Generalgouvernements, Krakau 1, Parkstr. 4. W 6; für die Anzeigen Bern Brüschke, Leipzig, P. L. 3. Buchdruckerei Richard Hahn (H. Otto) in Leipzig

45. Jahrgang · Heft 6

Juni 1941

Die Deutsche Schule

Zeitschrift für praktische Volksschularbeit

Geleitet von Kurt Higelke



Julius Klinkhardt, Verlagsbuchhandlung in Leipzig

Die Deutsche Schule
Zeitschrift für praktische Volksschularbeit
Geleitet von Kurt Higelke

Erscheint am Monatsanfang. Bezugspreis: Vierteljährlich RM 2.50, für das Einzelheft RM 1.—. Verantwortlicher Schriftleiter: Schulrat Kurt Higelke, z. Zt. Referent in der Abteilung „Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung" in der Regierung des Generalgouvernements, Krakau 1, Parkstr. 4. W. 6. Verlag Julius Klinkhardt, Leipzig C 1, Liebigstraße 6. Postscheckkonto Leipzig 569 78.

45. Jahrgang | 1941 | Sechstes Heft

Inhaltsverzeichnis

Vom Lesebuch zu Friedrich Hebbel

Von Max Kretschmer

Grundsätzliches

Man kann das Lesebuch benutzen wie Großmutter die Bibel. Das geschieht am besten so, daß man kurz vor der Stunde mit dem Finger hineinsticht, und was dann zufällig aufgeschlagen wird, das ist „dran". Wir wollen nicht etwa sagen, daß diese das Lesebuch sozusagen als Orakel benutzende Arbeitsweise ganz erfolglos sei. Selbstverständlich wird man, wo man auch hineingreift, auf irgendeinen bildenden Antrieb stoßen. Aber das Rechte scheint es uns nicht zu sein. Wenn ich Lehrberichte sehe, in denen Jahr für Jahr bald dies, bald das in zuchtlosem Durcheinander erscheint, so glaube ich, auf eine der Hauptursachen gestoßen zu sein, aus denen es nicht gelingen will, den Zugang zum Buch, zum großen, geordneten Gedankengang zu erschließen. Ein kurzatmiger Unterricht kann auch nur kleingehackte Ergebnisse haben. Der Schüler bleibt auf diese Weise stets im unklaren, was der Lehrer eigentlich vorhat. Deshalb nimmt er auch keinen weiteren Anteil daran. Vorschauend mitzugehen, nacharbeitend weiterzudenken, ist ihm ja bei dieser Haltung ganz versagt. Der Lehrer taucht stets mit völlig unerwarteten Absichten vor ihm auf, und der zufällige Charakter, den der Deutschunterricht dadurch bekommt, läßt ein nachhaltiges Interesse nicht aufkommen.

An dieser orakelhaften Benutzung des Lesebuches ist auch die Ansicht mit schuld, der Deutschunterricht sei sozusagen nur die Illustration des Geschichtsunterrichts oder eines andern Faches, je nach der Vorliebe des Lehrers. Es versteht sich von selbst, daß der Deutschunterricht streckenweise dem Geschichtsunterricht folgen kann. Aber es darf nicht die Regel sein. Wenn wir uns auch bewußt sind, daß zwischen den einzelnen Fächern so viele Verbindungen als möglich hergestellt werden müssen, so sind wir uns doch auch darüber im klaren, daß jedes dieser Fächer bestimmte, unabänderliche Denk- und Antriebsrichtungen hat, die im Schüler vorbereitend angelegt werden müssen. Der Deutschunterricht darf nicht irre daran werden, daß auch ihm solche facheigenen Richtungen der Schau, der Denkweise, der Arbeitshaltung und der willensmäßigen Antriebe eigen sind. Es ist jedenfalls Schuld der Schule, wenn sie im Schüler die Überzeugung aufkommen läßt, alles, was mit der Welt unserer Dichter zusammenhängt, sei im wesentlichen doch nur willkürliches, neben dem Leben herlaufendes und nicht darauf zurückwirkendes Luftgebilde, ohne dessen tieferes Verständnis man durchaus (oder erst recht) ein „ganzer Kerl" sein könne.

Wir halten also an einem literarischen Unterricht fest, der, auch wenn er bereit ist, streckenweise fachfremden Ordnungen zu dienen, sich doch seiner Sonderart bewußt, d. h. bestrebt ist, weitergespannte Ordnungen auf ihm eignen Gebieten anzulegen. Wir benutzen das Lesebuch also sozusagen thematisch. Wir suchen darin in sich zusammenhängende, geschlossene Gedankenkreise auf und sind bestrebt, diese über das Lesebuch hinaus zu weiterer Schau zu gestalten. Das Lesebuch ist stets der Ausgangspunkt. Aber wir bleiben nicht darin stecken. Im Gegenteil, wo es uns über seinen eigenen Umkreis hinauslockt, folgen wir ihm besonders gern, immer in dem Bestreben, dem Unterricht die Kurzatmigkeit zu nehmen, in der wir die schwerste Sünde wider den Geist des Lehrgangs sehen, von dem Zucht und Folge unzertrennlich sind.

Von den Ordnungsrichtungen

Daß das Lesebuch bewußt auf weitgespannter Thematik aufbaut, ergibt sich schon aus seiner Einteilung in umfangreiche Abschnitte, denen ich nur — besonders im letzten Bande — eine weniger allgemeine Fassung gewünscht hätte. Es erscheint uns als eine

Hauptaufgabe des Lesebuchs, zur Arbeit mit dem Buch und am Buch überhaupt zu erziehen. Dazu gehört aber vor allem die Fähigkeit, das Buch gestaltend und gliedernd zu überschauen, und das wird um so leichter sein, je schärfer die Abschnitte gegeneinander abgegrenzt sind. Warum heißt z. B. der Abschnitt: „Denn wir fühlen heimlich Gottes Hand“ (eine Überschrift, die durchaus über das ganze Buch gesetzt werden könnte) nicht einfach sachlich klar: Deutsches Naturerleben?

Es gibt verschiedene Ordnungssysteme, die es ermöglichen, das Lesebuch thematisch aufzugliedern. Ob man nun nach Sachgebieten (z. B.: Die Tiere im Lesebuch, der Bauer im Lesebuch, der Soldat usw.) oder nach dichterischen Gattungen (Die Ballade im Lesebuch) oder um den Dichter Ordnungssysteme anlegt, die Hauptsache ist, daß es überhaupt geschieht und der literarische Unterricht von der Zufälligkeit befreit wird, die er unweigerlich erhält, wenn er sich nicht auf die ihm eigenen Betrachtungsrichtungen besinnt, die ebensowenig umkehrbar sind wie die anderer Gebiete.

Wir versuchen hier an einem Beispiel zu zeigen, wie man vom Lesebuch zum Dichter hingelangen könne, und schildern ein paar Wochen um Hebbel, wobei wir Einigkeit darüber voraussetzen, ein so großer und wesentlicher Mensch wie Hebbel sei es wert, daß auch ein Volksschulkind etwas Näheres von ihm erführe.

Vorschau bei uns selbst

Eine Behandlungsweise, wie wir sie im folgenden andeuten wollen, ist freilich nur möglich, wenn wir uns vorher eingehend mit der Aufgabe beschäftigen. Aus dem Stegreif ist sie nicht zu bewältigen. Es ist hier nicht der Ort, zu beklagen, daß uns leider die Zeit zur Vorbereitung immer mehr abhanden zu kommen droht, was schließlich dazu führen könnte, die Gewöhnung daran überhaupt abzustumpfen. Aber wir werden uns zu folgendem zu entschließen vermögen:

1. Was ist im Lesebuch von Hebbel enthalten? Wir finden: der Band für das 3. und 4. Schuljahr bringt: „Aus der Kindheit“. Im Bande für das 5. und 6. Schuljahr fehlt Hebbel ganz. Der vierte Band aber bringt eine thematisch ganz fruchtbare Auswahl. Wir finden da: „Mahnung“, „Das Kind“, „Das alte Haus“, „Herbstbild“ und „Ein Reiseabenteuer in Deutschland“. Im ganzen haben wir also sechs Stücke vor uns. Schon jetzt geben wir das Gedicht aus dem Band für das 3. und 4. Schuljahr zur Wiederholung auf. Wer es auswendig gelernt hat, wird Gelegenheit haben, es vorzutragen. Es versteht sich für uns von selbst, daß wir der Klasse lange vorher sagen: Wir werden uns demnächst ein paar Wochen mit Hebbel beschäftigen — seht nur einstweilen zu, was ihr da selber zusammenbringt! Wir sind nämlich der Meinung, daß unser Unterricht und seine innere Folge dem Schüler mehr bewußt gemacht werden sollte, als aus einem ängstlichen Interessenkultus immer geschieht, der eins vor allem fürchtet: an Neuheit zu verlieren. Es muß gar nicht alles so aufregend neu sein, was wir bringen! Nur neu gesehen muß es sein. Wir können uns aber bei dem Bestreben, dem Schüler unsere unterrichtlichen Maßnahmen so bewußt wie möglich zu machen, darauf verlassen, daß ihm das eine vorschauende Mitarbeit ermöglichen wird, wozu er sonst keine Gelegenheit hat. Das ist wichtiger als eine unnatürliche Gespanntheit aufrecht erhalten zu wollen, nur um immer neu zu sein. Das wäre also das Lesebuch!

2. Wenn wir weiter nichts von Hebbel wüßten, als was hier beieinander steht, würde uns Hebbels Gestalt schon in leisem Umriß deutlich. Leidenschaftliche Tierliebe, innige Verbundenheit mit allem, was lebt, soziales Verständnis, vaterländische Haltung, tiefe Naturauffassung, aber auch Neigung zu grimmigem Spott — alles das ist in der Anlage zu erkennen. Wir möchten aber — es kann uns selber auch nichts schaden — im Bereich von Hebbels Werk zu umfassenderer Schau einkehren und holen die lange vergessenen Klassikerbände vom Bücherbrett herunter, um sie aus ihrem rein dekorativen Dasein zum

Leben zu erwecken. Was könnten wir unseren Kindern (ich setze hier etwa ein achtes Mädchen-Schuljahr voraus) aus Hebbels Werk zu vertiefter Einsicht mitgeben? Wie dringen wir also vom Lesebuch zum Dichter vor? Wir blättern die Gedichte durch (wobei wir übrigens finden, daß es ein dummes, von Literaturgeschichte zu Literaturgeschichte nachgeschriebenes Vorurteil sei, Hebbel sei kein Lyriker) und schreiben uns folgendes heraus: „Requiem", „Scheidelieder" (prachtvoll, männlich, echter Hebbel!). Die Ballade „Ein dithmarsischer Bauer" ist uns lieber als die grimmen Moritaten, für die Hebbel leider eine Vorliebe hatte, mit denen wir die Kinder aber verschonen wollen. Aber der dithmarsische Bauer, das ist vorgeahnter Liliencron! „Bubensonntag", „Sommerbild" sind uns sehr willkommen. „Sommerbild" steht ganz nahe bei „Herbstbild" und ist ebenso schön. „Das Hermelin", „Meisenglück", „Dem Schmerz sein Recht" (Nr. 11), „Schau ich in die tiefste Ferne", „Auf das Tier" — das ist ungefähr der Umkreis dessen, was wir uns anmerken. Diese Gedichte ordnen sich von selbst zu Kreisen um die im Lesebuche stehenden Stücke als Mittelpunkte.

Von den größeren Werken ist uns, wenn wir von „Mutter und Kind" absehen, das vielleicht doch einmal statt „Hermann und Dorothea" gelesen werden könnte, höchstens „Agnes Bernauer" auf einer Vorstufe erreichbar. Die leider Fragment gebliebenen „Aufzeichnungen aus meinem Leben" aber werden wir gut verwerten können. Vielleicht ist uns auch die eine oder andere Stelle aus den „Nibelungen" noch erreichbar.

3. Und wie war der Mensch beschaffen, der hinter diesen Gedichten steht? Es kommt uns ja darauf an, ihn in seiner beispielhaften, in uns allen weiterwirkenden Gestalt sehen zu lehren. Das kann freilich nicht mit ein ein paar kümmerlichen sog. „Daten" des äußeren Lebens erreicht werden. Diese Methode ist schuld daran, daß sich um alles Literarische in der Schule so schnell der Pedantenstaub anhäuft, der nicht wieder wegzuräumen ist, wenn er sich erst eingenistet hat. Wenn wir also nicht die schöne Auswahl von Briefen und Zeugnissen über Hebbel zur Hand haben, die in den „Büchern der Rose" erschienen ist (Langewiesche), greifen wir bei beschränkter Zeit zu der nächsten erreichbaren Darstellung von Hebbels Leben, etwa der von Bartels, die in Reclams Universalbibliothek erschienen ist. Ich habe in einem bei Beltz erschienenen Lesebogen zu zeigen versucht, wie man Kindern einen Begriff von Hebbels Persönlichkeit geben könnte. Ein gutes Bild verschaffen wir uns auch — dann kann die Arbeit beginnen.

Planung

Wir haben, wenn wir in jeder Woche drei Stunden für die Hebbel-Arbeit freimachen können, drei Wochen Zeit. Und wenn wir die nicht haben, dann schaffen wir sie uns. Wir halten die Bekanntschaft mit einem so außerordentlichen Menschen für unerläßlich und entschließen uns kurzerhand, dem einiges andre zu opfern. Die Behandlung des einzelnen wird stets durch die Stellung im Rahmen des Ganzen bestimmt. Vom Ganzen her wird auch die letzte Stelle gewertet. Unsre Vorbereitung macht uns das möglich. Da es uns aber darauf ankommt, auch zum Menschen Hebbel hinzuführen, entsteht die Frage: Wollen wir erst das Werk und dann den Menschen oder umgekehrt erst den Menschen und dann das Werk schildern? Beide Wege können zum Ziele führen, wenn der Lehrer selber tief genug in den Dichter eingedrungen ist. Wir wählen diesmal einen Mittelweg: Wir fügen in eine farbige Darstellung des Lebensganges Hebbels, wie sie etwa der erwähnte Lesebogen zu geben versucht, die Gedichte ungefähr dort ein, wo sie sich aus den wesentlichsten künstlerischen Antrieben des Dichters am leichtesten ablösen lassen, auch wenn wir dabei nicht ganz geschichtlich vorgehen. Das hat den Vorteil, daß sich die Bekanntschaft mit dem Dichter ganz von selbst zu einer Begegnung gestaltet, die auf eine abschließende Feierstunde hindrängt, deren Aufgabe im Rahmen des Ganzen die Zusammenfassung der Klänge zum einheitlichen Akkord ist.

Auch wenn wir dem Dichter näher zu stehen glauben, wird den meisten von uns eine starke Umwertung der hergebrachten Auffassung nicht erspart bleiben. Sie kann nur in der Gesamtrichtung angedeutet werden:

1. Wir erkennen heute in Hebbel den am meisten nordisch gerichteten großen Dichter des deutschen Sprachraums. Das zeigt sich in seiner bis ins Innerste der Dinge vordringenden Naturauffassung, ebenso wie in seiner Verbundenheit mit allem Lebendigen als gutem Kameraden, vor allem aber in seiner Herbheit bei innerer Glut, in seiner Härte gegen seine Gestalten und gegen sich selbst, in seiner Bereitschaft, der Notwendigkeit Genüge zu tun. Die Notwendigkeit aber, nicht ein blindes Schicksal oder ein moralisches Gesetz, steht über Hebbels Menschen. Sie siegt immer und behält Recht, auch wenn das Opfer, das ihr fällt, noch so beklagenswert ist. Wir brauchen nur an Agnes Bernauer zu denken oder an Hagen, wie der mit grimmer Kenntnis des Verhängnisses, vor dem es kein Entrinnen gibt, vor dem er aber auch keines will, in den Tod reitet.

2. Was an Hebbel früher übersteigert, verzerrt, überspitzt oder von kalt-heißer Gegensätzlichkeit erschien, sehen wir heute als seiner nordischen Grundhaltung angehörig an. Er steht dem nordischen Sagastil sehr nahe. (Siehe Günther: „Rasse und Stil". Lehmann 1926.)

3. Was an Hebbels menschlicher Gestalt schlackenhaft war, ist von einer gewissen Richtung der Literaturgeschichte nicht ohne Absicht übertrieben worden. Wir brauchen nicht zu verheimlichen, daß er gefehlt hat, wie jeder andere Große auch. Aber wir werden heute das Schwergewicht darauf zu legen vermögen, wie er Herr geworden ist über die Gefahren, die in seiner Natur lagen.

4. Hebbel ist der einzige große klassische Dichter, der aus den sog. unteren Volksschichten kommt. Er steht dem einfachen Manne viel näher als man das früher gesehen hat. Ein selbstverständliches soziales Empfinden ist ihm eigen, das wir stark hervorzuheben haben.

5. Hebbels Leben ist ein Schulbeispiel für die Unwahrhaftigkeit der Milieutheorie. Hier ringt sich ein einmaliger Mensch gegen alle nur erdenklichen Widerstände so rein zum Ziele durch, daß er beispielsweise auch nicht einen Augenblick lang zum klassenkämpferischen Revolutionär wird. Der geborene Adlige kommt aus der kümmerlichen Enge des Wesselburener Maurerhauses! (Siehe Günthers Wort: „Hebbel kann geradezu zur Prüfung dienen: wer ihm minder vertraut oder gar fremd gegenübersteht, der muß mit manchen Seiten seines Wesens außerhalb des Bezirks der nordischen Seele stehen.")

So ist uns auf einmal die erneute Bekanntschaft nach vielen Richtungen hin aufschlußreich geworden. Abgesehen von der Bereicherung, die wir dabei selbst erfuhren, gibt sie uns jetzt die Möglichkeit, den Deutschunterricht auf einer entscheidenden Strecke auch rassisch zu durchdringen. Hier liegt so nahe, was wir oft aus gar zu weiten Fernen herbeizuholen bemüht sind.

Erste Woche

Wir richten uns darauf ein, frisch und packend zu erzählen. Fragen und entwickeln werden wir wenig, nur dort, wo wirklich eine echte Fragestellung möglich ist. Im übrigen sind wir der Meinung, es käme mehr darauf an, etwas in die Köpfe hineinzulegen, als das mühselig zu umrätseln, was schon drin ist. Wenn man aber recht erzählen will, muß man viel Einzelheiten wissen und aus dem Vollen schöpfen können. Die Notwendigkeit, sich auf solche Betrachtungsart sorgfältig vorzubereiten, ergibt sich also auch aus der Arbeitsweise.

Wir erscheinen also eines Tages vor der Klasse, die längst darauf vorbereitet ist, haben Hebbels Gedichte in der Hand und lesen die Ballade vor:

Ein dithmarsischer Bauer

Es bedarf nicht vieler Worte, um der Klasse klarzumachen: So sind die Menschen dort oben, wo Hebbel herkommt: so kurz angebunden, so großartig, so stark und tapfer, so wild, wenn es um die Freiheit geht und von so grimmem Humor. So ist auch Hebbel gewesen. Und dann sind wir schon mitten drin in seiner Heimat, die ja auch die Heimat Storms, Groths und Liliencrons gewesen ist. Bei der Schilderung von Hebbels Elternhause (hier verwenden wir ausführlich die Schilderungen des Dichters in seiner Bruchstück gebliebenen Autobiographie) verweilen wir besonders, weil hier geradezu ein Schulbeispiel dafür vorliegt, wie ein bedeutender Mensch sich im schärfsten Gegensatz zu den Gegebenheiten seiner kümmerlichen Umgebung durchringt. Wenn die Milieutheorie Recht hätte, wäre aus Hebbel nicht mehr geworden als aus seinem Bruder — und der hat es nicht weiter als zum Knecht gebracht. Aber unbeirrbar, unbeugsam, wie von einer im Inneren wirksamen Magnetnadel gesteuert, geht dieser Mensch seinen Weg durch Not und Gefahr bis zur Vollendung dessen, was in ihm angelegt ist. Hebbels Leben ist — darin höchstens noch Richard Wagner verwandt — Kampf bis zum allzu spät eintretenden Siege, Kampf erst um ein Stück Brot, dann um die Gunst des Ruhms und zuletzt um die eigene Vollendung, aber immer letztes Wagnis. Wir vergessen in der Darstellung auch nicht den anständigen Lehrer Dethleffsen, der als erster die Bedeutung Hebbels erkannte. Es ist bezeichnend, daß der sonst so zurückhaltende und mit Lob sehr sparsame Hebbel diesem Lehrer noch im Alter seine Dankbarkeit bekundet hat. Verklärt wird diese trübe Jugend durch ein reiches, ihr ganz allein angehöriges Innenleben („Bubensonntag" paßt sehr gut hierher) und ein einzigartiges Verhältnis zu den Tieren. Auch darin ähnelt Hebbel Richard Wagner. Sein ganzes Leben lang sind die Tiere seine besten Freunde. Sie stehen ihm näher als die Menschen.

Aus der Kindheit,

von einem Mädchen vorgetragen, gewinnt jetzt unmittelbares Leben. Wir hüten uns davor, den Willen zum Tode bei dem Knaben etwa zu einem bloßen Als-Ob zu verflüchtigen. Das Kind will wirklich sterben und wird es durchsetzen, wenn das geliebte Kätzchen, sein getreuester Kamerad, nicht gerettet wird. Bitter ernst zu nehmen ist das Ganze. Wir schließen an:

Schau ich in die tiefste Ferne und
Das Hermelin

Beide Gedichte stammen aus späterer Zeit, zeigen aber besonders deutlich Hebbels Naturauffassung, die im beseelten Wesen den gleichgearteten Kameraden anerkennt. Das Hermelin fällt als Opfer seines empfindlichen Schönheitssinnes, der lieber den Tod als einen Flecken auf dem weißen Kleid erträgt.

Meisenglück,

ganz selbstverständlich, kann noch hinzukommen, und vielleicht wagen wir es schon an dieser Stelle, das tiefste deutsche Gedicht aus diesem Bereiche:

Auf das Tier

vorzulesen, in dem die nordische Grundhaltung allem Lebendigen gegenüber unübertrefflich deutlich wird. Hier knüpft das Tierschutzgesetz des Führers unmittelbar an. Wer von hier aus einen neuen Zugang zum Lesebuche sucht, würde eine schöne Einheit um das Thema: Die Tiere im Lesebuch anordnen können. Ich habe in einem früheren Aufsatz ausführlich zu zeigen versucht, wie das gemacht werden könnte.

Wir geben die Gedichte in Maschinendurchschlägen an die Klasse aus. Wer sie freiwillig lernen will, schreibt sie sich in sein Gedichtbuch ab und trägt sie vor, wenn er sie fehlerlos beherrscht. In diesem Punkte sind wir sehr empfindlich. Die Verhunzung durch stümperhaftes Vortragen läßt sich die Klasse nicht gefallen.

Es hängt ganz von der inneren Wärme ab, die der Lehrer aufbringt, ob er die Klasse für solche innere Zucht zu gewinnen weiß oder nicht.

In Hebbels Leben werden wir in der ersten Woche etwa bis zum Beginn der großen Dramenreihe, also bis zur Entstehung der Judith, kommen. Die Klasse ist gewohnt, beim Zuhören sich Merkworte aufzuschreiben. Wir diktieren auch, wenn es notwendig ist, die Hauptsachen, um die Wiedergabe der Erzählung in deutlich gegliederten Abschnitten, auf die wir unter keinen Umständen verzichten, zu erreichen. Wir sind sehr für sichere Kenntnisse und sprungbereites Wissen um die Hauptsachen.

Zweite Woche

Hebbels furchtbarer Kampf um die innere und äußere Anerkennung ist der Gegenstand der Schilderung. Wir werden die düsteren Tage in Hamburg, Heidelberg, München, Paris und Italien deutlich zu machen haben, werden aber auch die Gegenkräfte aufzeigen, die in diesem stahlharten Menschen wirksam waren, um auch die letzten Hindernisse zu besiegen, und werden z. B. in der Darstellung der Audienz beim König von Dänemark nicht hervorzuheben vergessen, wie hier die wahre Größe sich vor der von außen angenommenen dämonisch aufrichtet. Das kommt später noch einmal in Hebbels Leben vor, bei seiner Audienz vor Kaiser Franz in Innsbruck! Der erschrickt genau so vor dieser ihm unbegreiflichen Naturkraft wie der gutmütige Dänenkönig. Wir betonen in der Gesamtauffassung Hebbels viel mehr die Riesenleistung der inneren Zucht, der heroischen Arbeit an sich selbst, als die Literaturgeschichte das früher tat, wo sie den Ton mit Vorliebe auf die Brüche in Hebbels Wesen legte. Die Schilderung endet mit dem Tiefpunkt in des Dichters Entwicklung: mit seiner Flucht nach Wien. Denn Wien ist nichts als letzte Zuflucht nach endgültigem Scheitern im damaligen Deutschland. Hebbel ist auf demselben Punkte angelangt, wie Richard Wagner, als ihn die rettende Hand des Bayernkönigs erreichte.

In die Schilderung fügen wir ein:

Das alte Haus.

Das Gedicht entstammt noch der Wesselburener Zeit (1834) und zeigt, von eigenen Erinnerungen ausgehend (der Vater übernahm ja den Abbruch alter Häuser) die tiefe innere Beseelung, die dieser Dichter allem zuteil werden läßt, was er berührt. Das Haus wird zum guten Kameraden wie das Tier, duldet und leidet mit seinen Bewohnern und wird seelenlos, wenn sie es innerlich aufgeben — das ist nordisches Heimatgefühl. Hier ist der Gegensatz zu einer südlich-westisch orientierten Auffassung, wo das Haus nur Schmuck, nur schöne Form ist, handgreiflich.

Das Kind,

auch noch aus der Wesselburener Zeit, behandelt ein Thema, das Max Klinger später in einer ergreifenden Radierung gestaltet hat: Die tiefe Verlassenheit des jungen Lebens, dem die Mutter genommen wird, und die Unbegreiflichkeit des Todes in einer Welt, die immer wieder Leben zeugt.

Gebet,

in Hebbels Kopenhagener Zeit entstanden, wird aus der Schilderung der Lage des Dichters und aus seinem Werben um die Anerkennung in Dänemark ohne weiteres verständlich.

Requiem,
aus der Hamburger Zeit stammend (1840), gestaltet ergreifend einen Lieblingsgedanken des Dichters: Der Tod ist nicht das Ende. Die Toten sind immer lebendig um uns, und unsere Pflicht ist, sie nicht zu vergessen und ihr Andenken heilig zu halten. Das verstehen wir heute sehr gut.

Dem Schmerz sein Recht,
eine in der Mehrzahl in diesen schrecklichen Kampfjahren entstandene Gedichtfolge, werden wir aus den Hamburger und Münchener Tagen begreiflich machen können. Wir wählen etwa aus: 4. „Schlafen, schlafen, nichts als schlafen“, das aus tiefster Erschöpfung aufsteigt, und 11. „Den bängsten Traum“ — ganz am Ende dieses Lebens entstanden und mit einem versöhnlichen Lächeln schließend.

Ein Reiseabenteuer in Deutschland, Lesebuch S. 204,
ist kein für Hebbel besonders bezeichnendes Gedicht. Es ist sogar nicht ohne fremden Einfluß, gibt aber ein anschauliches Bild der deutschen Zustände um 1840. Wir flechten es an einer Stelle der Wanderjahre ein.

Dritte Woche

Wir schildern in bunten Farben das Märchen von Wien. Denn das ist es: Wie der siebenmal geprüfte, mit allen Schrecknissen versuchte Held des Märchens schließlich die Prinzessin heimführt, die ihn aus aller Not erlöst und vor der staunenden Welt legitimiert, so befreit die Ehe mit Christine Enghaus Hebbel gleichzeitig von materieller und seelischer Not, gibt ihm Heim und Familie, Wohlstand und äußere Anerkennung, Frieden und — obendrein die verstehende Frau, die seinen Dichtungen auf der Bühne die erste Gestalt verleiht. Hebbel als fröhlicher Vater, als glücklicher Besitzer eines Häusleins und eines Gartens mit leibhaftigen Nachtigallen am Gmundener See — als Gastgeber und Freund — das sind die Höhepunkte der Schilderung, die freilich nicht hervorzuheben vergessen wird, daß auch der glückliche Hebbel der Wiener Tage nie an seiner ihm vom Blute vorgezeichneten Richtung irre wird. Wie er seinen Dialekt beibehält, wie er äußerlich: hellblond, blauäugig, mit rötlichem Bart, langaufgeschossen, durch die Straßen Wiens als fremdartige Erscheinung geht, so irrt seine Kunst nicht einen Augenblick lang in Gefilde ab, die ihr nicht angemessen sind. Hebbel macht auch nicht das mindeste Zugeständnis. Jetzt entstehen die großen Dramen, in denen die nordische Sagahaltung mit ihrer Tragik der Notwendigkeit am reinsten auftritt: Agnes Bernauer, Die Nibelungen, Gyges und sein Ring bezeichnen diese Welt. Eins dieser Dramen werden wir vielleicht, und sei es auf einer Vorstufe, verständlich machen können:

Agnes Bernauer

Wir rechnen nicht darauf, daß alle das Buch haben. Es ist auch gar nicht nötig. Wir machen es so: Die Erkenntnis, daß der Einzelne dem Volksganzen gegenüber nichts bedeutet, auch wenn er noch so hoch stünde, ist heut jedem Kinde vertraut. Sie bedarf keiner weiteren Erörterung. Auf dieser Grunderfahrung aber baut Hebbels Dramatik stets auf. Darum kann man bei seinen Gestalten nicht von einer „Schuld“ etwa im Sinne Schillers sprechen, und es ist, wenn die Klasse vielleicht den Wilhelm Tell schon kennt, sehr leicht, gerade am Gegensatz zu Schillers Haltung die Hebbels zu verdeutlichen.

Bis dahin ist alles klar. Daß der Einzelne fallen muß, wenn er dem Gesamtwohl durch Eigennutz, verbrecherische Neigung oder Widerstand schadet, ist klar. Wie aber, wenn das Opfer eines Einzelnen dadurch erforderlich würde, daß er nicht etwa schlechter, sondern besser ist als seine Umwelt? Das erscheint zunächst ganz unbegreiflich. So aber

ist gerade die Fragestellung Hebbels in diesem Drama. Hier ist von Schuld und Sühne gar nicht die Rede. Im Gegenteil, das Opfer ragt durch Güte, Reinheit und Schönheit über seine Umgebung weit hervor. Und muß doch fallen? Haben wir das in der rechten Weise in kurzer, eindringlicher Ansprache, nicht etwa in wortreicher Entwicklung, an die Klasse herangebracht, dann können wir schon anfangen. Spannung genug haben wir wohl erzeugt.

Den ersten Akt erzählen wir, ganz ebenso wie wir eine andere spannende Geschichte erzählen würden. Es ist dort wie im Märchen: Ein Augsburger Bürgermädchen ist so schön, dabei so lieb und gut, daß es nicht nur in seiner näheren Umgebung, sondern in der ganzen Stadt Verwirrung anrichtet, weil alle ihm huldigen und dabei ihre nächsten Bindungen vergessen. Agnes stellt, ohne es zu wollen, alles um sich her in den Schatten. So geschieht es, daß auch der Bayernherzog Albrecht, von ihrer Schönheit bezaubert, um sie wirbt. Er folgt einfach seinem natürlichen Gefühl, vergißt aber, daß er als Fürst Pflichten hat, die ihm verbieten, eine Bürgerstochter zu heiraten, weil das, wie sein Gefolge sofort bemerkt, den Staat in schwere Verwirrung stürzen muß. Das zeigt sich augenblicklich: Albrecht hat Elisabeth von Württemberg heiraten sollen. Die ist aber von seinem Feinde entführt worden. Und nun handelt es sich darum, von Württemberg das vertraglich ausgemachte Reugeld herauszuschlagen. Das sind 25000 Taler. Die sind verloren, wenn er einfach auf die Heirat verzichtet. Der scheinbar rein private Einfall des Fürsten wird, mag er wollen oder nicht, sofort zur allgemeinen Sache.

Auch den zweiten Akt erzählen wir, wobei wir das Buch gelegentlich zwanglos sprechen lassen. Er schildert die Bemühungen der Umgebung des Herzogs, ihn von dem Gedanken der bürgerlichen Heirat abzubringen, deren verderbliche Folgen für das Land unverkennbar sind. Agnes tut nichts dazu, den Herzog zu sich herüberzuziehen, im Gegenteil: ihr ausgesprochener Bürgerstolz, der schon auf eine kommende Zeit sozialen Ausgleichs vorwegdeutet, verbietet ihr, auch das geringste Zeichen von Entgegenkommen zu geben, das ihr als Überschreitung ihrer Grenzen gedeutet werden könnte. Sie kann aber den Lauf der Dinge nicht wenden, weil sie — und hierin überschreitet sie, ohne es zu wissen, die ihrer Zeit noch gesetzte Schranke des Einzelwesens gegenüber dem Volksganzen — ein Recht auf persönliche Entscheidung in Herzensangelegenheiten für sich in Anspruch nimmt. Der Zusammenstoß mit der höheren Ordnung wird unvermeidlich. Der Dichter bereitet ihn mit unheimlicher Steigerung vor. Diese höhere Ordnung aber vertritt der, von dem bisher zwei Akte lang nur gesprochen worden ist: Herzog Ernst.

Wir lesen den ersten und zweiten Auftritt des dritten Aktes vor. Hier richtet sich in unerbittlicher Größe das Recht der Gesamtheit vor der Willkür des Einzelnen auf. Dabei ist dieser Herzog Ernst nicht etwa ein grausamer, nur auf Machtsteigerung seines Hauses bedachter Tyrann, sondern ein im Grunde gütiger, durch viel Leid gereifter, verstehender Mensch, der sich aber in Zucht zu nehmen gelernt hat und darum auch von seinem Sohne erwarten darf, was er selbst geleistet hat.

Wir brauchen den ganzen Gang der Behandlung im einzelnen nicht zu verfolgen. Was wir zeigen wollten, war nur, wie aus herzhafter Ansprache an die Klasse, frischer und packender Erzählung, Vorlesen der Hauptstellen und nachschauender Betrachtung die Umrisse des Ganzen sich formen.

Agnes Bernauer also muß fallen, weil sie, ausgezeichnet durch alle Gaben des Herzens, die Ordnung der Gemeinschaft stört. Herzog Ernst, der dieses Opfer fordert, versucht zuvor alles, was in seinen Kräften steht, um es abzuwenden. Er gibt den Befehl zur Tötung der Agnes Bernauer erst, als keine Aussicht mehr besteht, die Erbfolge in Bayern anders zu sichern, und noch im Tode ehrt er das unschuldige Opfer, dem er selbst die Anerkennung nicht versagen kann. Auf diese Erkenntnis muß die Behandlung abzielen. Die Einzelheiten können demgegenüber ruhig zurücktreten. Durch falsch verstandene

Gründlichkeit schädigen wir ja nicht nur hier die Gesamtauffassung. Daß eine gute Klasse dieser gewachsen ist, wissen wir aus Erfahrung. Darum kann zu dem Versuch durchaus geraten werden. Wir sind uns klar darüber, daß nur eine Vorstufe des Verständnisses erreichbar ist, womit die Schule sich ja oft begnügen muß, vertrauen aber der Saat auf Hoffnung, auf die die Schule sich überhaupt mehr verlassen könnte als sie manchmal tut, weil sie ihre Wechsel immer sofort eingelöst haben will.

Eine letzte Stunde der Überschau gilt Hebbel, dem endlich zu Haus und Heim Gekommenen, der in rührender Freude über seinen Besitz kaum an seine Wirklichkeit glaubt, wie der Glückspilz im Märchen. Seine Tierliebe begleitet ihn bis ans Grab. Aus den Tagebüchern lesen wir die Geschichte vom Begräbnis des geliebten Eichhörnchens im Prater vor. Dann ist es nicht weit bis zu Gedichten wie

Herbstbild

Wenn man an einem Schulbeispiel zeigen wollte, wie die Volksschule stilistische Werturteile zum mindesten auf einer Vorstufe anlegen kann, dann wäre es hier: Man lese den Kindern einmal Goethes „Herbstgefühl" vor! Es behandelt ganz genau dieselbe Stimmung. Aber Goethe umfaßt das Ganze herbstlicher Reife und herbstlicher Wehmut in dichter Anschauung. Hebbel greift nur einen einzigen Zug heraus, isoliert ihn völlig und erweitert ihn sofort zum Gedanken. Welche Haltung vorzuziehen sei, ist hier nicht die Frage. Beide haben ihr Recht. Die Hebbelsche Dichtung wird darum nicht geringer, weil sie sich des Gedankens nicht schämt, den die Anschauung bei ihm von selbst hervorruft. Ein nahe verwandtes Gedicht ist

Sommerbild

Es zeigt genau dieselbe Haltung: Dem Dichter sind Anschauung und Gedanke eins. Beide zusammen ergeben für ihn erst ein Ganzes. Das haben wir gelten zu lassen als sein Gesetz — sind doch diese Gedanken von tiefer innerer Glut erfüllt!

Wir schließen die Hebbel-Wochen mit einer kurzen Darstellung der politischen Wirksamkeit Hebbels. Er hat immer eine betont großdeutsche Haltung eingenommen, hat die Zusammenfassung der deutschen Stämme zu einem gewaltigen Reiche erstrebt und die von den Polen und Tschechen ausgehenden Zersetzungserscheinungen im alten Habsburgerstaat, dessen Ende er vorausahnte, richtig gedeutet. Sein Ziel war der Zusammenschluß aller Deutschen zu einem starken Nationalstaat. So schließen wir die Betrachtung mit dem Gedicht, das im Lesebuch S. 85 mit

Mahnung

überschrieben ist. Es ist nur die Schlußstrophe eines langen Gedichts: „Die Erde und der Mensch", in dem Hebbel das damals auftauchende Problem der Überbevölkerung der Erde behandelt. Er hält — darin ist er ganz ein Kind seiner Zeit — die Auswanderung in fruchtbarere, noch nicht übervölkerte Gebiete für eine glückliche Lösung. Darin können wir ihm nicht beistimmen. Aber ganz aus der Seele gesprochen ist uns das, was er von der Pflege des Auslandsdeutschtums in diesen Versen sagt. Wie würde er sich der Verwirklichung dieses Traumes in unseren Tagen gefreut haben!

Ausklang

Wir schließen unsere Hebbel-Wochen mit einer einfachen Feierstunde ab, in der kurze Ansprachen des Lehrers, Berichte von Schülern über Abschnitte aus Hebbels Leben, Gedichtvorträge und Vorlesungen geeigneter Abschnitte aus Hebbels Werken in sorgfältig abgestimmter Folge das Gesamtbild dieses Lebens umreißen. Wir werden uns darauf verlassen können, daß es in seinen wichtigsten Antrieben in uns weiter wirken wird.

Die gegenwartsnahe Ganzschrift als Ergänzung des Reichslesebuches

Von Franz Jürgens

Auf die alte Streitfrage: „Lesebuch oder Ganzschrift?" geben die „Richtlinien" die Antwort: „Lesebuch und Ganzschrift". Die rechte Ergänzung des Lesebuchs durch geeignete Ganzschriften ist eine wichtige Aufgabe des Deutschunterrichtes, die unbedingt gelöst werden muß. Die Auswahl darf nicht dem mehr oder weniger glücklichen Zufall überlassen bleiben, sondern muß planmäßig erfolgen. Eine gute umfassende Zusammenstellung wertvoller billiger Ganzschriften enthält das vom NS.-Lehrerbund herausgegebene Verzeichnis „Deutsches Wesen und Schicksal". Einen Leseplan, der ausgewählte Ganzschriften auf die Jahrgänge der Volksschule verteilt, haben Professor Dr. Geffert und ich in K. Higelkes „Neubau der Volksschularbeit", Leipzig, Klinkhardt, 2. Aufl., S. 101 ff. vorgelegt.

Aus verschiedenen Gründen ist eine Ergänzung des Lesebuchs durch die Ganzschrift notwendig. Die „Richtlinien" stellen fest, daß „der Drang der Kinder nach selbständigem Lesen" zur Ganz schrift führt. Sie wollen damit wohl sagen, daß das Lesegut des Lesebuchs dem Lesebedürfnis des Kindes schließlich nicht mehr genügt. Das ist richtig, und zwar sowohl in bezug auf den Stoff, als auch in bezug auf die Form der Darstellung. An Kunstformen fehlen z. B. Novelle und Drama, stofflich bedürfen, weil ja das Lesebuch vor allem ein Schatzhalter deutscher Dichtung sein will, in erster Linie die Sachlesestoffe der Ergänzung, also Reisebeschreibungen, Berichte von Forschungs- und Entdeckungsreisen, Schilderungen aus der Welt der Technik (Vierjahresplan, deutsche Werkstoffe), Lebensbeschreibungen. Aber auch in stofflicher Hinsicht drängt das im Lesebuch enthaltene Lesegut nach Ausweitung, muß „in größere Sachzusammenhänge hineingestellt" werden. Das Lesebuch enthält Tiergeschichten von Löns. Wir lesen sie, nehmen das Thema „Tiergeschichten" auf für den Aufsatzunterricht: „Erzählt Tiergeschichten!" und lassen die Kinder eine Reihe Beobachtungen und Erlebnisse aufschreiben. Der Vergleich zwischen guten und schlechten Leistungen führt uns wieder zurück zum Lesen, aber diesmal zur Ganzschrift, etwa zu Ebner-Eschenbachs „Spitzin" oder „Krambambuli". Es brauchen ja auch nicht alle Schüler alles zu lesen. Die Mehrzahl mag sich mit den Tiergeschichten des Lesebuchs begnügen, eine leistungsfähigere Gruppe darf die Ganzschrift lesen, die Allerbesten gar erhalten ein dickes Tierbuch aus der Klassenbücherei. Der Hauptteil der Lesearbeit wird im Hause erledigt: „Das häusliche Lesen ist ausgiebig zu pflegen und für den Unterricht auszuwerten." In der Schule wird berichtet, besprochen; vorgelesen werden nur besonders schöne Stellen, Höhepunkte, die der Lehrer zweckmäßigerweise den Kindern vorher bezeichnet.

Wir haben damit einen weiteren Vorzug der Ganzschrift berührt. Sie vermehrt die Lesemöglichkeiten. Ferner hilft sie dem Kinde, persönliche Beziehungen zum Buche zu gewinnen. Dadurch erfüllt sie eine Aufgabe, die über rein schulische Zwecke hinausweist. Das Lesebuch, so wertvoll es in bezug auf die Auswahl des Lesegutes und so nützlich es als Hilfsmittel für den Deutschunterricht sein mag, bleibt notwendigerweise immer mit dem einen Mangel behaftet, daß es eben ein Schulbuch, also für schulische Zwecke zusammengestellt ist. Dadurch werden Mannigfaltigkeit und Bruchstückhaftigkeit seines Inhalts bedingt, zwei Eigenschaften, die zu einem entscheidenden Merkmal des „echten" Buches, nämlich der Einheitlichkeit, in Widerspruch stehen. Die Ganzschrift aber ist einheitlich, ist durchaus Buch, trotz ihres oft bescheidenen Umfangs. Aus Einzelschriften

kann sich das Kind mit bescheidenen Mitteln eine erste Eigenbücherei aufbauen. Wir regen es immer wieder dazu an, indem wir im Zusammenhang mit unserer Unterrichtsarbeit auf Ganzschriften hinweisen, die den Sachzusammenhang erweitern, vertiefen oder unter einem neuen Gesichtspunkt darstellen. Wenn wir aus dem Lesebuch Geschichten vom Kriege lesen, so nennen wir den Kindern als Ergänzung etwa „Mit 17 Jahren vor Verdun“ von Beumelburg oder „Aus dem rumänischen Kriegstagebuch“ von Carossa (beide in der Kranzbücherei, Verlag Diesterweg) oder „Reiter im Krieg“ von Mechow (in „Die deutsche Folge“, Verlag Langen-Müller). Wenn lesefreudige Kinder so neben dem allgemeinen Klassenlesestoff noch das eine oder das andere besondere Büchlein lesen, so wird ganz im Sinne der „Richtlinien“ der Sachzusammenhang erweitert, das häusliche Lesen der Kinder angeregt und zugleich das Lesebedürfnis in die erwünschte Bahn gelenkt. Wir ordnen die Lesestoffe nach inhaltlich bestimmten Gruppen: Märchen, Sagen, fröhliche Geschichten, Kriegsgeschichten, Geschichten von Auslanddeutschen, wundersame Begebenheiten, Tiergeschichten usw. Ich habe mich auch immer bemüht, für die Ganzschrift — oder sagen wir hier lieber: für das kleine Buch — als Gelegenheitsgeschenk zu werben.

In diesem Aufsatze soll nun im besonderen von einer weiteren Aufgabe der Ganzschrift die Rede sein, nämlich von der Ergänzung des Lesebuches durch gegenwartsnahe Stoffe. Dazu gehören u. a.:

1. Stoffe von weltanschaulich-politischem Gehalt (z. B. über Führertum, Wehrhaftigkeit und Soldatentum, Volkstum, Grenzlandschicksal und Kolonialfrage, Vor- und Frühgeschichte);
2. Stoffe, die zur Feiergestaltung beitragen (z. B. zur Feier des Tages der Nationalen Arbeit, des Muttertages);
3. Stoffe aus Wissensgebieten, die plötzlich durch die Gunst des Tages in den Mittelpunkt des Interesses treten (z. B. große deutsche Ärzte: Koch, Behring; neue deutsche Werkstoffe; Stickstoff aus der Luft).

Dazu einige Beispiele aus der Unterrichtsarbeit.

Als vor einiger Zeit die Nachricht von der Rücksiedlung der Volksdeutschen aus den osteuropäischen Gebieten durch Zeitung und Rundfunk ging, rollten wir in der Klassenarbeit die Geschichte der Ostlandkolonisation gleichsam rückwärts auf, besprachen Erdkundliches, wie es die Sache ergab, nicht wie der Stundenplan es vorschrieb, wiederholten Bekanntes, ergänzten es durch Neues, setzten Gegenwart und Vergangenheit in Beziehung zueinander, trieben mündliche und schriftliche Übungen im engsten Anschluß an den Sachunterricht und weiteten das Thema aus zur Frage des Grenz- und Auslandsdeutschtums überhaupt. In Band III und Band IV des Lesebuches fanden wir Einzelbilder, auch Gedichte, zu unserem Thema. Höhepunkt und Ausklang bildete schließlich das Lesen einer Ganzschrift. Gewählt hatte ich Josef Pontens „Ein Wolgadeutscher“ (Deutsche Jugendbücherei). Das Büchlein bringt in feiner Weise die innere Not und die ungestillte Sehnsucht der von Volk und Reich getrennten deutschen Brüder zum Ausdruck. Also hieß der Gesichtspunkt, unter dem das Heft gelesen wurde: „Michael Heinsbergs Sehnsucht nach dem Reich.“ Es ist wichtig, die Kinder an das Lesen unter Gesichtspunkten zu gewöhnen. Erst dann wird Lesen wirklich zum Bildungsgewinn. Der Gesichtspunkt muß, solange wir uns mit der Ganzschrift beschäftigen, festgehalten werden, gegen ihn tritt alles andere (Landschaftsschilderung, Naturstimmung) zunächst als nebensächlich zurück.

Wie in diesem Beispiel angedeutet wurde, wächst der Leseunterricht, wenn im Sinne der „Richtlinien“ größere Sachzusammenhänge hergestellt werden, von selbst über die fachliche Grenze hinaus. Es ergeben sich politisch-geschichtliche und erdkundliche Fragen.

Wir treiben im Anschluß an die Sache Ausdrucks- und Rechtschreibübungen. So wird das Thema zu einer Einheit, welche die stundenplanmäßige Fächerung zwangsläufig aufhebt. Ich freue mich immer, wenn sich solche über die fachliche Zersplitterung hinübergreifenden Einheiten ergeben. Bei anderer Gelegenheit z. B. wurde die Arbeit an de Kruifs „Robert Koch" (Deutsche Jugendbücherei) Anlaß zu engster Verbindung von Deutsch und Lebenskunde. Die behördlichen Vorschriften gestatten ein solches Arbeitsverfahren immer da, wo es mit der Natur der Sache im Einklang steht: „Auch auf der Oberstufe der Volksschule wird die Fächerung dann zurücktreten können, wenn der Unterricht oder die Betätigung der Kinder in unmittelbare Fühlung mit der Umwelt der Kinder tritt oder wenn die von der Volksschule zu leistende Erziehungsarbeit ein Zusammenwirken der Fächer erforderlich macht. — — — Wo sich eine natürliche Spannung zwischen organischer Ganzheit und berechtigten Fachinteressen, zwischen Lehrplan und Forderung des Tages, zwischen lehrplanmäßiger Bindung und Gelegenheitsunterricht ergibt, bleibt es die Aufgabe des Lehrers, im Geiste der Freiheit, aber auch der vollen Verantwortung hier den Ausgleich zu finden."

In ähnlicher, ganzheitlicher Weise habe ich einmal die Kolonialfrage behandelt. Damals stellte ich eine Ganzschrift an den Anfang der Arbeit, nämlich „Karl Peters" von Prestel (Deutsche Jugendbücherei). Wer in einem achten Schuljahr eine Gruppe begabter und reifer Kinder besitzt, möge einmal zu Hans Grimms „Südafrikanischen Gestalten" greifen (Kranzbücherei, Verlag Diesterweg). In diesen Grimmschen Dichtungen klingt hintergründig die mystische Beziehung zwischen Mensch und Erde an, eine dichterische Gestaltung der Empfindungswelt, die für uns mit dem geflügelten Wort von „Blut und Boden" verbunden ist. Die eine der beiden Novellen, „Mordenaars Graf" („Das Mördergrab"), gehört zu den schönsten, aber zugleich ergreifendsten deutschen Kurzgeschichten. Nochmals: dieses Büchlein ist schwere Kost, für die Volksschule also nur Ausnahme- und Spitzenleistung.

Wenn von Soldatentum und Kriegserlebnis gehandelt werden soll, so sind als Lesestoffe in erster Linie die amtlichen Heeresberichte und die Berichte der P.-K.-Männer zu nennen, natürlich in sorgfältiger Auswahl, wobei für die Schule der Gesichtspunkt der Sprachgestaltung neben dem inhaltlichen gilt. Vielleicht wird sogar die Frage gestellt: „Wozu noch Kriegsschilderungen in Lesebuch und Ganzschrift? Verblassen nicht alle Schilderungen von Kampf und Heldentum, auch die des Weltkrieges, vor dem, was Zeitungen und Rundfunk jetzt täglich von den Taten unserer Soldaten melden?" Gewiß, soweit es sich um Tatsachenberichte handelt, greifen wir gern zu Zeitung und Zeitschrift. Sie können an Gegenwartsbezogenheit schlechterdings nicht übertroffen werden und haben im Rahmen des Leseunterrichtes durchaus ihre Berechtigung. Aber es liegt uns ja nicht nur an der nackten Tatsächlichkeit, es liegt uns ebensoviel an der dichterischen Gestaltung des Kriegserlebnisses, die „das Einzelne zur allgemeinen Weihe" hebt. Und hier hat das Lesegut des Lesebuchs und der Einzelschrift seine Stätte. Ich weise hin auf Beumelburgs „Mit 17 Jahren vor Verdun" und auf Carossas „Aus dem rumänischen Kriegstagebuch" (beide in der Kranzbücherei, Verlag Diesterweg), sowie auf Mechows „Reiter im Kriege" (in „Die deutsche Folge", Langen-Müller). Der Lehrer hat verschiedene Möglichkeiten. Er kann eine der genannten Schriften zur Grundlage der Klassenarbeit machen und die anderen beiden dem freiwilligen Lesen überlassen, oder er teilt seine Klasse in Arbeitsgruppen auf, und jede berichtet der ganzen Klasse über das von ihr gelesene Heft. Das geschieht zweckmäßig in der Weise des überbrückenden Erzählens; d. h. die Kinder erzählen den Inhalt und lesen inzwischen Höhepunkte, Stellen, die ihnen etwas Besonderes gesagt haben, wörtlich vor. Wenn man alle drei Schriften lesen lassen will, müssen natürlich die gestalterischen Gesichtspunkte von vornherein scharf umrissen werden. Es darf nicht zu dem blassen Allgemeineindruck kommen: „Alle drei Bücher

handeln eben vom Krieg." Sondern an jeder Darstellung muß das Besondere erlebt werden. Das ist bei Beumelburg das Gemeinschaftserlebnis einer Gruppe, das Kameradschaftserlebnis. In Mechows Dichtung ist es das Abenteuer des Krieges schlechthin. Mittel- und Höhepunkt bildet die Schilderung des Rittes einer Ulanenstreife in den Rücken des Gegners. Zugleich sind verschiedene Typen soldatischer Führer gut, auch für Kinder faßlich herausgearbeitet: „Es tut gut, hinter solchen Männern zu reiten." — Carossas „Rumänisches Kriegstagebuch" ist das Kriegserlebnis eines Arztes. Das bestimmt den Gesichtspunkt, unter dem das Bändchen zu lesen ist. Der Herausgeber Otto Metzker schreibt dazu: „Das gibt diesen Kriegserinnerungen ihren besonderen Wert, daß ein Mann sie schrieb, der nicht Wunden zu schlagen, sondern zu heilen hatte, der nicht selbst im Fieber des Kampfes stand, aber doch alles aus nächster Nähe mit erlebte. Und er schaut alles, Freund und Feind, das fremde Land und seine Menschen wie die Natur mit dem tiefdringenden Auge und dem liebenden Verständnis des Dichters für alles, was da lebt und geschieht. Keine Wehleidigkeit spricht aus seinen Erinnerungen, aber bei aller männlichen Gefaßtheit ein warmes, fühlendes Herz." Das Büchlein ist nicht leicht, besonders geeignet für reife Mädchen.

Was wir Ganzschriften nennen, sind oft Auszüge aus größeren Werken, im strengen Sinn des Wortes also keine Ganzheiten. Von den genannten Ganzheiten sind z. B. die „Reiter im Kriege" ein Auszug aus Mechows Roman „Das Abenteuer", „Mit 17 Jahren vor Verdun" stammt aus Beumelburgs „Gruppe Bosemüller" und „Ein Wolgadeutscher" aus Pontens „Im Wolgalande". Wenn der Lehrer zu solchen Auszügen greift, sollte er selbst nach Möglichkeit vorher das ganze Werk lesen. Er kennt dann den Zusammenhang des Ganzen und kann die Kinder hier einen Ausblick, dort einen Rückblick auf die Gesamtentwicklung eines Problems oder auf den Werdegang des Helden tun lassen, Bruchstückhaftes abrunden und offene Fragen beantworten. „Ein Wolgadeutscher" z. B. bricht an der Stelle ab, wo der wolgadeutsche Schulmeister Michael Heinsberg die so lange sehnsüchtig gewünschte Reise nach Deustchland antritt. Natürlich muß der Lehrer nun aus der Kenntnis des ganzen Romans den Ausgang erzählen können; denn die Kinder werden doch fragen: „Ist er hingekommen? Und wie ist es ihm dort ergangen?" Man hat auch als Lehrer eine viel größere Freude, und es gibt ein so schönes Gefühl der Sicherheit, wenn man das Ganze überschaut, abgesehen von allerlei Lesefrüchten, die gleichsam nebenher abfallen. So entdeckte ich seinerzeit in Pontens „Wolgaland" die erregende Schilderung eines Schneesturms und das köstliche, farbenfrohe Bild eines Jahrmarkts in der tartarischen Steppe, Ergebnisse, die bei anderer Gelegenheit meiner Unterrichtsarbeit wieder zugute kamen.

Die Dichtung liefert uns die wesentlichste Hilfe bei der Feiergestaltung. Alle echte Feier muß gestaltet werden mit schuleigenen Mitteln und aus der Unterrichtsarbeit organisch erwachsen. Für die Feier des Muttertages verwenden wir z. B. Stoffe, die wir uns längst vorher erlesen haben und die wir jetzt nur noch bereitzustellen brauchen. Die Ausbeute aus dem Lesebuch für diesen Zweck ist nicht groß. Wir ziehen Einzelschriften ergänzend heran. Recht einfach und anspruchslos ist das „Mutterbüchlein" (Marholds Jugendbücher). Schwerer, aber für die Volksschule nicht zu schwer ist „Die Mutter", ein Sammelband der Jungen Reihe (Langen-Müller).

Ähnlich wie der Muttertag werden auch andere Feiertage im Leseunterricht auf lange Sicht vorbereitet, z. B. der Tag der Nationalen Arbeit. Wieder suchen wir zuerst in unserem Lesebuch nach geeigneten Stoffen und betrachten dabei sehr sorgfältig auch den Bildschmuck des III. Bandes, der mancherlei von Arbeit und Arbeitern aus früherer Zeit erzählt. Wer zu Ganzschriften greifen will, sei auf M. L. Schroeders „Alle Achtung: Männer!" (Die Junge Reihe, Langen-Müller) und auf Lerschs „Hammerschläge" (Schaffsteins Blaue Bändchen) hingewiesen, beide fürs achte Schuljahr. Ich pflege im achten

Schuljahr die Feier des Tages der Arbeit herauswachsen zu lassen aus einem ganzheitlichen Arbeitsgebiet: „Von deutscher Arbeit und deutschen Arbeitern", das in engster Verbindung von Geschichts- und Deutschunterricht in der oben gekennzeichneten Weise einheitlich gestaltet wird. Die Feier selbst ist dann nichts zufällig Hereingezogenes, sondern natürliche Krönung und erhebender Abschluß.

„Gegenwartsnahe" im tieferen Sinne des Wortes sind sicherlich auch alle Lesestoffe, die von germanischer, besonders nordgermanischer Sitte und Art erzählen. Als Ergänzung zu den entsprechenden Geschichten in unserem Lesebuch werden immer wieder die Sagas empfohlen. Nun kann man auf diese in leichter Abwandlung ein bekanntes Wort Lessings anwenden:

„Wer wird nicht alte Sagas loben!
Doch wird sie jeder lesen? Nein!"

Denn die Sagas sind in der Tat ein spröder Lesestoff. Deshalb empfehle ich das Heft „Bauern und Helden" von Walther Teich (Die Schul- und Jugendbühne, Quickbornverlag, Hamburg), in dem einige der Sagas zu kurzen Handlungen umgeformt sind. Ich halte es für einen glücklichen Versuch, die Fremdheit und Sprödigkeit der alten nordischen Sagenwelt zu erschließen und zu überbrücken. Die Spielhandlungen „sind Sprache von heute und haben doch etwas von der Kraft der alten Epentexte". Sie sind ein guter Lesestoff, noch besser werden sie wirklich gespielt. Zusammen mit passenden Liedern und Geschichten liefern sie uns wertvollen Stoff für den Elternabend unter dem Thema „Nordland".

Zum Schluß die Warnung vor der Gefahr der Literarisierung! Der Ruf nach dem zeitnahen Lesestoff hat für mich immer etwas Beängstigendes. Warum denn das Zeitgeschehen gleich in Druckerschwärze einfangen? Wirkliches und echtes Zeitgeschehen erlebt das Kind ja unmittelbar. Hier bedarf es der Vermittlung durch den toten Buchstaben oft gar nicht. Wo es aber auf Deutung und Vertiefung solcher Erlebnisse ankommt, ist das lebendige, sparsam verwendete Wort des Lehrers meistens das allerbeste Mittel. Zur gedruckten Darstellung greife der Lehrer erst dann, wenn seine eigene Kraft der sprachlichen Gestaltung nicht mehr ausreicht. Dann aber kann es sein, daß er die beste Gestaltung einer ganz gegenwartsnahen Idee in einem Werke findet, das seiner Entstehung nach in frühere Zeit zurückreicht. Ein Beispiel: Das Reichslesebuch, Bd. IV, enthält mehrere Stücke aus dem Buche und den Reden des Führers. Sie mögen als Grundlage für eine zusammenfassende Würdigung des Werkes Adolf Hitlers dienen, soweit eine solche mit Ehrfurcht vor dem Manne und seiner Leistung im 8. Schuljahre durchgeführt werden kann. Einiges Lebensgeschichtliche werden die Kinder aus früherer Zeit wissen oder aus dem III. Bd. des Lesebuches wiederholen. Dazu wird der Lehrer diesen oder jenen, für Kinder geeigneten Abschnitt aus dem „Kampf" vorlesen. Und die Besinnung auf die politischen Ereignisse und Erfolge der ersten acht Jahre nationalsozialistischer Staatsführung wird das Bild abrunden. Nach solcher Arbeit ist es nicht mehr nötig, irgendeine der neueren Ganzschriften über den Führer zu lesen; das bringt kaum Gewinn. Wenn man aber abschließend einer reifen Klasse die seelische Größe wahren Führertumes zum Erlebnis bringen will, dann lese man — Storms „Schimmelreiter" (verschiedene billige Ausgaben). Das Werk ist zwar älter als ein Menschenalter, aber in diesem Zusammenhange so gegenwartsnah wie nur eine Schrift, die in unseren Tagen entstand. Es kommt nur darauf an, daß der Gesichtspunkt, unter dem das Werk zu lesen ist, klar bestimmt und festgehalten wird: „Hanke Haien, eine Führergestalt." Und nun sollen die Kinder miterleben, wie der friesische Bauer und Deichgraf kämpft und sich durchsetzt nicht nur gegen die Tücke des „blanken Hans", der Nordsee, sondern vielmehr gegen Neid und Mißgunst, gegen Unkenntnis und platte Alltäglichkeit der Mitmenschen. Deut-

lich werden sollen Glück und Größe, aber auch die tragische Einsamkeit alles echten Führertums: „Wer führen will, muß einsam gehen“ (H. Fr. Blunck im „König Geiserich“). Wenn dieser Gesichtspunkt festgehalten wird, dann wird den Kindern die Beziehung der Novelle auf die Gegenwart ohne weiteres deutlich, sparsam nachdenkliche Worte des Lehrers mögen ein übriges tun, hüten sollten wir uns aber vor einer breitgetretenen Nutzanwendung, die wie in den meisten Fällen mehr schadet als nützt.

Fruchtbar wird die Arbeit mit Ganzschriften natürlich nur, wenn das Kind durch die Arbeit an den kleineren Sprachganzen des Lesebuchs in gewissen Techniken planmäßig geübt wird. Dahin gehören die sprachliche Verdichtung (= Zusammenfassung) und das Gegenstück dazu, die sprachliche Erweiterung (= anschauliche Untermalung einer abstrakten Gedankenfolge); ferner das rasche Überschauen und Zergliedern eines Zusammenhanges, das Lesen unter Gesichtspunkten, das überbrückende Erzählen und der Gebrauch des Wörter- und des Allbuches (Lexikon). Sind diese Voraussetzungen erfüllt, so dürfen wir hoffen, daß die Arbeit an der Ganzschrift für unsere Kinder ein Schlüssel wird zu der Welt, die im Buch lebt.

Kleine Beiträge

Die Aufgabe des deutschen Lehrers im Generalgouvernement

In der Beilage zum Amtsblatt der Abteilung Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung in der Regierung des G.G. „Die Deutsche Schule im Generalgouvernement“, Heft 1/2, setzt sich K. Higelke in einem größeren Aufsatz mit dem „Erzieherischen Einsatz und den Aufgaben des deutschen Lehrers im Generalgouvernement“ auseinander. Diesem Aufsatz entnehmen wir folgende Gedanken:

Gleich nach dem Polenfeldzuge wurde mit der Errichtung deutscher Schulen begonnen, die planmäßig überall dort entstanden, wo es galt, die Kinder der Volksdeutschen, die fast ausschließlich polnische Schulen hatten besuchen müssen, durch deutsche Schulen zu betreuen. Daraus ergibt sich die Sonderstellung und Sonderaufgabe des deutschen Lehrers im Generalgouvernement.

Das Ziel der Erziehung kann hier kein anderes sein, als „Erziehung zum deutschen Menschen“. Es gilt, die Besonderheiten des hier lebenden Volksdeutschen zu erkennen und ihn aus volkeigener und rassenmäßiger Bildsamkeit durch arteigene Erziehungsweisen und -inhalte zu formen.

Die Volksdeutschen im Generalgouvernement sind Deutsche durch Blut und Schicksal. Die Spuren ihres Leidensweges sind nicht zu verkennen: Zersetzung der Sippenverbände, Kampf gegen deutsches Brauchtum, wirtschaftlicher Druck, Verlust der Muttersprache; all diese Tatsachen sind als erziehungspolitische Voraussetzungen ganz klar und nüchtern herauszustellen, wenn der erzieherische Einsatz in seiner ganzen Schwere und Größe richtig gewürdigt werden soll.

Der Sprache als der größten volkstumsbildenden Kraft muß die vornehmste Pflege und Förderung gewidmet werden.

Der Lehrer muß als politischer Soldat in jeder Hinsicht vorbildlich und makellos sein; er ist der Mittelpunkt des deutschen Dorfes und steht im Kampf um die Erhaltung und Stärkung des Deutschtums an vorderster Front, oft auf einsamem, verantwortungsvollen Posten. Er ist gleichzeitig aber auch im Lichtkegel fremdvölkischer Beobachtung tätig, und das bedeutet für ihn Verpflichtung. Er hat die Aufgabe, von der Größe und Schönheit des deutschen Mutterlandes zu künden, den Stolz, Deutscher zu sein, in die volksdeutschen Kinder und Familien zu pflanzen.

In den meisten Fällen ist der Lehrer auch Führer der Jungmannschaft. So können in geradezu idealer Weise die beiden Erziehungsmächte, wie sie durch Schule und Jugendbund gegeben sind, im Lehrer personell geeint zusammenwirken.

Die besondere Leistung des Lehrers in seinem Wirken in der Schule besteht darin, durch Lehre und Unterricht in einem planvollen und geordneten Lehrverfahren das völkische Lehrgut an die deutsche Jugend heranzubringen und es innerlich lebendig werden zu lassen und dadurch dem hohen Ziele, der Erziehung zum deutschen Menschen, den eigenen „schulischen“ Beitrag zu liefern.

Erziehung und Unterricht heißt die besondere Aufgabe, die der Schule gestellt ist, die ihr auch durch keine andere Erziehungsmacht abgenommen werden kann. Der erziehende Unterricht formt den ganzen Menschen, nicht nur, wie so oft fälschlich gemeint wird, die Verstandeskräfte. Übung des Leibes, Pflege des Gemütes, Zucht des Willens und Erleuchtung des Geistes sind die Teilziele der Schularbeit.

Das Lerngut wird an die Schulgemeinschaft so herangetragen, daß nicht das Wissen, sondern das Tun im Mittelpunkte steht; es muß „lernend geschafft“ werden, und das geschieht in der Gemeinschaft, denn es gibt keine Lehre ohne gestaltetes Gemeinschaftsleben, wie es keine Gemeinschaft ohne Besinnung und Lehre gibt.

Der Lehrer im Generalgouvernement soll Führer dieser Schul- und Dorfgemeinschaft sein. Er muß die Geschichte seines Dorfes und dessen Bewohner sorgfältig studieren, ihr Schicksal und dan Grad ihrer Bereitschaft kennen und verstehen, um die rechte Ausgangslage für seine Schularbeit zu haben. Erst wenn der seelische Boden sowohl bei den Eltern als auch im besonderen Maße bei den Kindern gelockert ist, kann er für die neue Saat aufnahmefähig sein. Das verlangt vom Lehrer viel Takt und Ausdauer.

In zäher Arbeit muß das Verständigungsmittel der deutschen Muttersprache geschaffen werden. In erster Linie kommt es darauf an, den Willen zu entbinden, mit dem der junge Deutsche auf das Ziel hinarbeitet, das muttersprachliche Weltbild in sich aufzunehmen. Erst allmählich muß sich eine eigene Didaktik und Methode der Spracherlernung dieser Kinder herausentwickeln, die auf breiter Anschauung gestützt und immer wieder von ihr ausgehend, durch die sogenannte unmittelbare Methode von den Elementen der täglichen Umgangssprache her das große Gefüge der deutschen Sprache aufbaut. Ein lebhafter Austausch von Unterrichtserfahrungen der im Generalgouvernement eingesetzten Lehrer könnte hier wertvolles Material zusammenbringen, um dieser besonderen Schwierigkeiten Herr zu werden. Nicht nur der Unterricht selbst, sondern auch Film und Bild, Rundfunk und Schallplatte, ferner jede Wanderung, jedes Spiel, jede Tätigkeit innerhalb und außerhalb der Schule treten bewußt in den Dienst der Spracherlernung.

Wo neben volksdeutschen Kindern auch reichsdeutsche unterrichtet werden, können diese als Helfer und Berater tätig sein. Daneben hat es sich bewährt, für die volksdeutschen Kinder besondere Sprachkurse einzurichten, damit diese allmählich in den normalen Gang des Lehrplanes hineingeführt werden können.

Der Lehrer ist verantwortlich dafür, daß das Deutschtum in seiner Gemeinde gestärkt und vertieft wird, daß diese Menschen als vollwertige Glieder in die große Gemeinschaft der Deutschen aufgenommen werden. Seine Tat und sein Werk stehen unter den beiden Geboten, die für das Leben und die Erziehung des Deutschen richtunggebend sind: „Deutschland, Deutschland über alles“ und „Ich bin nichts, mein Volk ist alles“. F. F.

Rundschau

Aus dem Zeitgeschehen

An dem Tage, da dieser Monatsbericht abgeschlossen wird, verkündet das Oberkommando der Wehrmacht zwei gewaltige Schläge gegen England: Das deutsche Schlachtschiff „Bismarck“ hat das größte Kriegsschiff der Welt „Hood“ vernichtet; der englische Schlachtkreuzer ist nach Volltreffer in die Munitionskammer in die Luft geflogen. Und: Deutsche Fallschirmjäger und Luftlandetruppen stehen auf der Insel Kreta seit 20. Mai im Kampf gegen Teile des britischen Heeres. Sie haben in kühnem Angriff aus der Luft, unterstützt durch Fliegerverbände, taktisch wichtige Punkte der Insel besetzt und nach Verstärkung durch Angriff den Westteil der Insel fest in deutsche Hand gebracht.

König Viktor Emanuel hat auf Wunsch einer kroatischen Abordnung den Herzog von Spoleto als König von Kroatien benannt. Die deutsch-kroatische Grenze und die Wiedereingliederung der Südsteiermark ist durch einen Vertrag in Agram erfolgt. Die römischen Verträge haben die italienisch-kroatischen Grenzen festgelegt; es sind Teile des dalmatinischen Insel- und Küstengebietes Italien eingegliedert worden.

Der Ministerpräsident des **Irak** hat das irakische Volk zur nationalen Verteidigung aufgerufen. Die irakischen Streitkräfte sind auf transjordanisches Gebiet vorgedrungen. Fortan erscheint neben dem deutschen und dem italienischen Kriegsbericht auch ein „irakischer Heeresbericht". Der Mohammedanische Ausschuß fordert Kampf gegen England.

Unterseeboote und Luftwaffe melden täglich weitere schwere Schläge gegen England. „Das von Korvettenkapitän **Günther Prien** geführte Unterseeboot ist von seiner letzten Fahrt gegen den Feind nicht zurückgekehrt. Korvettenkapitän Günther Prien, der Held von Scapa Flow, und seine tapfere Besatzung leben im Herzen aller Deutschen weiter."

Neues aus Schulgesetzgebung und Schulverwaltung

A. Allgemeines

Sommerferien in drei Staffeln. Nach der Neueinteilung des Schuljahres ist die Dauer der Sommerferien in Orten mit Volks-, Haupt-, Mittel- und Höheren Schulen auf 52 Tage festgesetzt worden. Dabei hat der Reichserziehungsminister drei Staffeln festgesetzt:

1. Staffel: 26. Juni (1. Ferientag) bis 16. August (letzter Ferientag).
2. Staffel: 7. Juli (1. Ferientag) bis 27. August (letzter Ferientag).
3. Staffel: 17. Juli (1. Ferientag) bis 6. September (letzter Ferientag).

Zur Staffel 1 gehören: Provinz Ostpreußen, Pommern, Rheinprovinz, Land Württemberg, Thüringen, Oldenburg und Bremen, Saarland und Gau Wartheland.

2. Staffel: Provinz Brandenburg, Niederschlesien, Schleswig-Holstein, Hannover, Hessen-Nassau, Land Sachsen, Baden, Braunschweig, Anhalt, Gau Wien, Niederdonau, Oberdonau, Steiermark, Kärnten, Tirol, Salzburg.

3. Staffel: Stadt Berlin, Provinz Pommern, Außenstelle Schneidemühl, Sachsen, Westfalen, Oberschlesien, Land Bayern, Hessen, Mecklenburg, Hamburg, Lippe-Detmold, Schaumburg-Lippe, Sudetengau, Gau Danzig-Westpreußen.

Für die ländlichen Volksschulen ist die für die Sommerferien vorgesehene Zeit nach den ländlichen wirtschaftlichen Verhältnissen auf Sommer- und Herbstferien zu verteilen.

NS.-Bibliographie. Der Reichserziehungsminister empfiehlt allen Büchereien den Bezug der von dem Reichsleiter Philipp Bouler herausgegebenen, im Zentralverlag der NSDAP. Franz Eher, Berlin SW 68 erscheinenden Monatshefte der Parteiamtlichen Prüfungskommission zum Schutze des NS.-Schrifttums.

Einschränkung des Fahrradverkehrs. Schüler und Schülerinnen sind erneut darauf hinzuweisen, daß Fahrräder während der Dauer des Krieges nur in dringenden Fällen benutzt werden sollen. Die Schulleiter haben auf die Durchführung dieser Anordnung dauernd zu achten.

Genormte Schulfarbkästen. Um eine stärkere Vereinfachung und Vereinheitlichung sowie zugleich eine Verbesserung der Schulfarbkästen im Unterricht der Kunsterziehung herbeizuführen, werden nach einer Übergangszeit von drei Schuljahren nur solche Farbkästen zum Gebrauch an den Volks-, Haupt-, Mittel- und Höheren Schulen zugelassen, die den vom Deutschen Normenausschuß herausgegebenen Normenblättern entsprechen und die vom Reichserziehungsminister geprüft worden sind.

Schülerheime und Körperschaftssteuer. Es sind mit den öffentlichen Schulen oft Schülerheime verbunden. Sind diese erforderlich, um den Unterrichts- und Erziehungszweck zu erreichen, ist der Betrieb der Schülerheime bei der Körperschaftssteuer als Erfüllung einer öffentlich-rechtlichen Aufgabe anzusehen.

Jugenddienstarrest. Der Jugendführer des Deutschen Reichs hat durch Erlaß außer den bisher schon bestehenden Dienststrafen der HJ. als weitere Dienststrafe den „Jugenddienstarrest" eingeführt. Er kann in folgender Form verhängt werden:

1. Wochenendarrest von Sonnabendmittag bis Sonntagabend.
2. Wiederholung des Wochenendarrestes bis zu drei Wochenenden nacheinander.
3. Zusammenhängender Arrest von drei bis acht Tagen.

Der **Reichserziehungsminister** weist erneut auf die **Innehaltung des Dienstweges** hin. Die Genehmigung zur persönlichen Vorsprache im Ministerium, die schriftlich zu erteilen ist, darf

künftig nur erteilt werden, wenn die Art des Einzelfalles eine schriftliche, fernmündliche oder telegraphische Erledigung auf dem Dienstwege unmöglich macht.

Die Jugendlichen im Erwerbsleben. Seit dem Jahre 1935 hat sich die Zahl der alljährlich ins Erwerbsleben tretenden Jugendlichen gesenkt; diese Entwicklung wird sich in den nächsten Jahren noch fortsetzen. Während 1940 rund 1080000 unter Siebzehnjährige neu in das Erwerbsleben traten, werden es im Jahre 1947 nur noch 885000 sein. Dann aber wird die Zahl der neu ins Erwerbsleben tretenden Jugendlichen wieder zunehmen; sie wird 1951 bereits wieder über 1,1 Millionen betragen.

B. Hochschule

Wissenschaft und Forschung auch im Kriege. Nach einer Angabe von Ministerialrat Prof. Menzel, dem Präsidenten der Deutschen Forschungsgemeinschaft, bestehen im Deutschen Reich 68 wissenschaftliche Hochschulen mit 15000 Lehrkräften. Die nationalsozialistische Wissenschaft sehe das Ziel zuerst darin, daß die Leistungen zuerst dem eigenen Volke dienstbar gemacht werden. Gerade dieser Grundsatz hat uns auch rüstungsmäßig einen von den anderen nicht einzuholenden Vorsprung gesichert.

Hochschulen für Lehrerbildung. Der Professor Dr. August Müller von der HfL. in Danzig-Langfuhr ist zum Oberschulrat bei dem Regierungspräsidenten in Bromberg ernannt worden.

Die frühere Hochschule für Politik gehörte nicht zu den anerkannten wissenschaftlichen Hochschulen im Sinne der Prüfungsordnung für Diplom-Volkswirte, -Kaufleute und -Handelslehrer. Der Reichserziehungsminister hat sich aber damit einverstanden erklärt, daß in Fällen, in denen Hörer dieser Hochschule in ausreichendem Maße an Vorlesungen und Übungen teilgenommen haben, die Gegenstand der volkswirtschaftlichen oder kaufmännischen Diplomprüfung sind, ausnahmsweise das dort zurückgelegte Studium bis zu zwei Semestern auf die für die volkswirtschaftliche oder kaufmännische Diplomprüfung vorgeschriebene Dienstzeit angerechnet wird.

Die neue Reichsuniversität Posen ist in einem feierlichen Staatsakt von dem Reichserziehungsminister eröffnet worden.

Bei der feierlichen Übernahme der Technischen Hochschule Danzig und der medizinischen Akademie in die unmittelbare Verwaltung des Reiches hat der Reichserziehungsminister einen umfangreichen Erlaß zur Förderung der Kriegsteilnehmer bei der Durchführung des Studiums an wissenschaftlichen Hochschulen verkündet. Er gliedert sich in folgende Einzelkapitel: 1. Befreiung von Kriegsteilnehmern von der Zahlung der Hochschulgebühren. 2. Befreiung der Frauen und Kinder gefallener und an den Folgen einer Wehrdienstbeschädigung verstorbener Kriegsteilnehmer von der Zahlung von Hochschulgebühren. 3. Gewährung von Unterhaltszuschüssen an Kriegsteilnehmer während der Durchführung des Studiums und der nach den bestehenden Vorschriften erforderlichen praktischen Ausbildung. 4. Besondere wirtschaftliche Förderung der Kriegsteilnehmer. 5. Besondere Betreuung der Kriegsteilnehmer während der Durchführung des Studiums.

Der Deutsche Hochschulführer, der vom Reichsstudentenwerk gemeinsam mit der Reichsstudentenführung herausgegeben wird, ist für das Jahr 1941 in 23. Auflage im Verlag Walter de Gruyter erschienen.

C. Oberschule

Die Jahresberichte der Höheren Schulen sind wegen Verlegung des Schuljahres nicht mehr wie bisher zum 15. Juni jedes Jahres, sondern erst zum 1. November vorzulegen.

D. Volks- und Mittelschule

Lehrgänge an der Staatlichen Gehörlosenschule mit Heim und Ausbildungsanstalt für Taubstummenlehrer sowie an der Staatlichen Blindenschule mit Heim und Ausbildungsanstalt für Blindenlehrer(innen) werden voraussichtlich in diesem Jahre eingerichtet werden.

Dienstversammlungen der Volksschulleiter. Den Teilnehmern kann das verauslagte Fahrgeld für notwendiges Benutzen der Eisenbahn oder Kleinbahn (3. Klasse) oder der Kraftpost erstattet werden. Bei Wegstrecken außerhalb der Wohngemeinde von insgesamt mehr als 4 km werden vergütet: a) zu Fuß oder mit eigenem Fahrrad 5 Rpf. je Kilometer; b) mit eigenem Kraftrad oder eigenem Kraftwagen 10 Rpf. je Kilometer; c) mit gemietetem Fuhrwerk oder Kraftfahr-

zeug die Auslagen in angemessenen Grenzen innerhalb der ortsüblichen Kosten für das Mieten des Fahrzeugs. Auswärtigen Teilnehmern kann bei mehr als sechsstündiger Abwesenheit von der Wohngemeinde ein Pauschbetrag von 2 RM gewährt werden. In besonders gelagerten Fällen bei auswärtiger Übernachtung ein Pauschbetrag von insgesamt 8 RM.

Der konfessionelle Religionsunterricht wird bei den Mittelschulen vom neuen Schuljahr an auf die Klassen 1 bis 4, d. h. auf die Dauer der Volksschulpflicht beschränkt.

Schulkinder in Vereinen und Verbänden. Die organisatorische Erfassung der Jugend für erzieherische Zwecke unter zehn Jahren in Vereinen ist verboten. Gegen die Teilnahme Jugendlicher unter zehn Jahren an Gymnastik- und Spielkursen, die von den dem Reichssportführer unterstehenden Organisationen abgehalten werden, bestehen, sofern die Erziehungsberechtigten damit einverstanden sind, jedoch keine Bedenken.

E. Berufs- und Fachschule

Schulen für Kinderpflege- und Haushaltsgehilfinnen, die aus besonderen Gründen einer Frauenfachschule oder einer Hauswirtschaftlichen Berufsfachschule nicht angegliedert werden können, dürfen in der bisherigen Form weitergeführt werden. Die Genehmigung behält sich der Reichserziehungsminister vor.

Statistische Anfragen. In letzter Zeit mehren sich die Anträge lokaler Organisationen an Leiter von berufsbildenden Schulen, Fragebogen oder sonstige statistische Unterlagen über die Arbeit der Schulen, die Zahl und die Gliederung der Schüler auszufüllen. Die Beantwortung derartiger Anfragen gehört zur Zuständigkeit der Schulaufsichtsbehörden und muß ihrem pflichtgemäßen Ermessen überlassen bleiben.

Neuregelung des Schuljahrbeginns. Die Erlasse betr. Neuregelung des Schuljahrbeginns in den allgemeinbildenden Schulen finden auch auf die Landwirtschaftlichen Berufs- und Fachschulen Anwendung.

Der Schulalltag

Schulpraktische Fragen

Von den Hausarbeiten an unserer Schule

Selbstverständlich muß die Bildungsarbeit jeder Schule im wesentlichen im Unterricht selbst geleistet werden. Von diesem Gesichtspunkt aus ist oft gegen die Hausaufgaben, die die Schüler mit dem seltsamen Worte „Schularbeit" bezeichnen, Sturm gelaufen worden. Bald waren es Ärzte, die auf die gesundheitliche Schädigung durch die vormittagliche Schularbeit und die nachmittagliche Hausarbeit am Schreibtisch hinwiesen; bald waren es auch Lehrer, die auf die oft sehr ungünstigen häuslichen Verhältnisse aufmerksam machten — die ganze Familie in einem Raum! — oder auf den Zeitverlust für die direkte Unterrichtsarbeit, der durch Durchsicht und Berichtigung solcher Arbeiten entsteht: je größer die Klasse, je mehr Abteilungen sie hat, desto größer dieser Verlust.

Die behördlichen Bestimmungen haben bisher wohl niemals die Notwendigkeit auch der häuslichen Arbeiten für den Unterricht bestritten. Sie haben aber immer auch Zäune errichtet, daß einem Übermaß der Hausarbeit wie ihrem falschen Einsatz Einhalt geboten wurde. Das gilt insbesondere für die höhere Schule mit ihrem ausgeprägten Fachlehrersystem, bei der leicht der Überblick über die an die Schüler gestellten Anforderungen verloren geht, wenn nicht der Klassenlehrer für den Ausgleich sorgt oder Bestimmungen die häusliche Arbeitszeit genau abgrenzen. Oft haben auch Methodikbücher der höheren Schule vor den falschen Hausarbeiten gewarnt und ihren Sinn richtiggestellt: sie müssen aus der unterrichtlichen Arbeit herauswachsen; sie sind auf das notwendige Maß zu beschränken; sie sind gewissenhaft nachzuprüfen. Sie dienen sowohl der Vorbereitung des Unterrichts als auch der Festigung seiner Ergebnisse.

Wenn wir ältere behördliche Bestimmungen und Lehrpläne einsehen, so begegnen wir noch weiteren methodischen Winken: Der entschiedenste Schutz gegen Überbürdung wie Unlust liegt

darin, daß durch den Unterricht das Interesse an der Sache geweckt wird und die häusliche Arbeit recht vorbereitet ist. — Häusliche Arbeit darf niemals als Ersatz für das auftreten, was die Lehrstunden bieten können und sollen. — Der gedächtnismäßige Lernstoff ist auf das Normalmaß zu verringern. — Auch bei den Schularbeiten ist die methodische innere Verknüpfung verwandter Lehrfächer untereinander dringend erwünscht. — Die Frage der häuslichen Arbeiten, insbesondere auch die Dauer der dafür aufzuwendenden häuslichen Arbeitszeit ist mit den Eltern regelmäßig zu besprechen. — Es sind nicht an alle dieselben Anforderungen zu stellen; es ist vielmehr auch hier die verschiedene Leistungsfähigkeit der Schüler wie die Verschiedenheit der häuslichen Verhältnisse in Betracht zu ziehen.

Zu diesen grundsätzlichen Forderungen kommen für den Schulalltag noch einige praktische Winke. Wir sorgen an unserer Schule aufs sorgfältigste dafür, daß einem Übermaß an häuslichen Arbeiten vorgebeugt wird; wir verlangen aber mit der gleichen Beharrlichkeit, daß die aufgegebenen Arbeiten pünktlich und sorgfältig angefertigt werden. Bei uns ist das Aufgabenheft eine Sicherung, daß die Schüler auch genau wissen, was aufgegeben ist, so daß Irrtümer vermieden werden und Faulenzer nicht mit billigen Ausreden kommen können. Niemals werden Schularbeiten so im letzten Augenblick, wenn die Glocke schon geläutet hat, noch schnell aus dem Handgelenk aufgegeben: auch die Schularbeit ist bei der Lehrervorbereitung sorgfältig zu beachten und in der Stunde fest zu verankern. Grundsätzlich gilt: eine nicht durchgesehene Schularbeit hat nicht nur ihren Zweck verfehlt, sondern stellt zugleich für den Schüler eine Gefahr und Versuchung dar. Über die Schwierigkeit der rechten Durchsicht sind wir uns durchaus klar; wir versuchen ihrer durch verschiedene Hilfen Herr zu werden: in der Stunde wird es oft nur möglich sein, festzustellen, daß die Arbeit geleistet ist — das aber muß täglich geschehen. Bei der inhaltlichen Prüfung benutzen wir den Austausch der Hefte, den Einsatz der Helfer, regelmäßige Stichproben und — darauf darf niemals verzichtet werden — die häusliche Durchsicht auch der Tagehefte durch den Lehrer in regelmäßigen Zwischenräumen und in bestimmten Gruppen. Die Schüler werden immer wieder belehrt, wo und wann und wie die Arbeiten anzufertigen sind, welche Arbeitsmittel zu verwenden sind, wie man ein Gedicht lernt, wie man die Rechenaufgaben auf ihre Richtigkeit nachprüft, wie man sich Geschichtszahlen einprägt, wie man ein Lesestück durch Benutzung von Stichworten wiedererzählen kann, wie das Wörterbuch für die Rechtschreibung benutzt wird.

Inhaltlich dienen unsere Schularbeiten in der Volksschule gewiß sehr stark der Einprägung, der Befestigung, der Übung — aber das darf nicht ausschließlich geschehen: gerade der neueren Methodik verdanken wir die verschiedenen Arten häuslicher Arbeiten im Sinne auch der Vorbereitung des Unterrichts, z. B. Beobachtungsaufgaben, Berichte über Gesehenes oder Geschehnisse oder Gelesenes. Schularbeiten können schriftlicher oder zeichnerischer oder dinglicher Art sein. Sie entwickeln sich allmählich von den gebundenen Schulaufgaben — gebunden im Stoff wie in der Arbeitsform — zu den freien, die eine Freiheit wiederum im Stoff wie in der Arbeitsform zeigen. Unter diesem Gesichtspunkt stellen wir die Selbsttätigkeit des Schülers immer stärker bei der Lösung und der Arbeit ein — auch die Schularbeit hat ihre Methodik!

Wird das alles recht durchdacht und beachtet, wird vor allem von jeder Schülerarbeit Sorgfalt und Gründlichkeit verlangt — lieber weniger und gut als viel und gepfuscht — dann, aber auch nur dann ist die Hausarbeit eine unterrichtliche Hilfe und eine Erziehung zur Gewissenhaftigkeit und zum Fleiß, zur richtigen Zeiteinteilung und -ausnutzung und so eine Erziehung zum rechten Arbeiten.

Garnisonkirche zu Potsdam — 1731—1735

(Zum Bild bei S. 200 des Deutschen Lesebuchs für Volksschulen, 4. Band)

Es gibt bestimmt in deutschen Landen Kirchen höheren Alters oder prächtigeren Aussehens oder berühmterer Baumeister — es gibt aber keine zweite Kirche, die enger und fester mit der preußischen Geschichte verbunden ist als diese Potsdamer Garnisonkirche von Philipp Gerlach (1679 bis 1748), die uns der Potsdamer Lichtbildner Max Baur in unserem Lesebuch vor Augen stellt. Aus ihr spricht die Geschichte des preußischen Staates ergreifend und nachdenklich zu uns.

Als Friedrich Wilhelm I. sein Regiment der Riesengrenadiere von Brandenburg nach Potsdam verlegt, da baut er ihm eine eigene Garnisonkirche, zunächst aus Fachwerk, 1722 eingeweiht. Sie muß 1730 wieder abgerissen werden: Turm und Glockenspiel und die Orgel werden wohlverwahrt. 1732 ist die neue Kirche vollendet: einfach und schmucklos, ursprünglich eine hölzerne Kanzel, ein

schlichter Altartisch, für die Offiziere Bänke ohne Lehne, der König weist seinen Sessel zurück und fordert einen hölzernen Schemel. Unter seiner Loge die königliche Damenloge — strenge Trennung der Geschlechter in der Kirche. Das Symbol des zur Sonne fliegenden Adlers führte als Inschrift den Wahlspruch Non soli cedit! Unter der Kanzel wollte der König einmal seine letzte Ruhestätte finden. Im Jahre 1735 wurde der Turm geweiht mit der Wetterfahne, die auf der einen Seite einen Adler und auf der anderen den Namenszug des Erbauers zeigt. Das bekannte Glockenspiel trägt noch jetzt das Lied „Üb' immer Treu und Redlichkeit" weit ins Land hinaus.

Wichtiger als alle baulichen Änderungen ist die Geschichte dieser Kirche. Sie ist die Ruhestätte Friedrich Wilhelms I. und Friedrichs des Großen. Hier wollte der Soldatenkönig begraben sein: in seiner Uniform, mit militärischem Anstand, die Potsdamer Grenadiere sollen die Eskorte stellen, dreimal feuern, aber nicht flackern und nicht viele façon machen. — Friedrich der Große ist nicht oft in die Kirche gekommen; er ließ aber in ihr die Siege der schlesischen Kriege feiern. Er wollte auf der Terrasse in Sanssouci begraben werden: quand je serai là, je serai sans souci. Nun ruhen doch Vater und Sohn in derselben Gruft, die beiden Könige der größten Gegensätze und der gleichen Liebe für Volk und Vaterland.

Ein häufiger Gast der Kirche war die Königin Luise in Preußens schweren Tagen. 1805 weilen Friedrich Wilhelm III., die Königin Luise und Kaiser Alexander von Rußland nächtlich an der Gruft Friedrichs des Großen. 1806 soll Napoleon an der gleichen Stätte das Wort gesprochen haben: Sic transit gloria mundi. Die Überlieferung der Wegnahme und des Mitnehmens des Degens durch Napoleon entspricht nicht den Tatsachen. Die Kirche schaut die militärische Feier für die Gefallenen der unglücklichen Kämpfe bei Jena und Auerstädt, 1813 die Abschiedsfeier für die in den Befreiungskrieg ziehenden Soldaten. 1816 werden 24 französische Adler in Gegenwart des Königshauses und der Truppe in der Kirche aufgestellt; hier gedenkt der König in einer Totenfeier der Gefallenen der Befreiungskriege. Es werden die Tafeln für die Ritter des Eisernen Kreuzes und für die gefallenen Helden aufgehängt.

Und wieder erlebt die Kirche Erinnerungsfeiern: 1826 den Trauergottesdienst für Alexander, 1835 für Franz I. von Österreich. 1863 wird die Hundertjahrfeier des Hubertusburger Friedens und des „Aufrufs an mein Volk" gefeiert, dann die 50-Jahrfeier der Leipziger Schlacht. Die Kirche schaut die ins Feld rückenden Soldaten der Kriege 1864, 1866 und 1870/71, ebenso die Dankgottesdienste 1864 für den Friedensschluß, die Aufstellung der Fahnen von 1866 und die feierliche Weihe der Fahnen und Standarten aus dem deutsch-französischen Kriege wie die Enthüllung der Gedächtnistafeln aus diesen drei Kriegen. 1914 findet der große Abschiedsgottesdienst mit der Aussegnungsfeier des 1. Garderegiments und des 1. Garde-Reserve-Regiments am 9. August statt. Nach dem Weltkrieg wurden hier die Einweihungen des Denkmals des 1. Garderegiments und des Garde-Jägerbataillons festlich begangen. Ende November 1919 fand abends ein Gedächtnisgottesdienst für die Gefallenen Potsdams statt, bei dem auch General Ludendorff zu der Gemeinde sprach.

Am 31. Juli 1932 konnte die Kirche die Feier ihres 200jährigen Bestehens in einem Gottesdienst erleben. Und dann kam wenige Monate später der große Staatsakt zur Eröffnung des Reichstages, bei dem der greise Reichspräsident Generalfeldmarschall von Hindenburg die Botschaft an den Reichstag verlas und der Reichskanzler Adolf Hitler seine Regierungserklärung verkündete: Feldmarschall und Reichskanzler legen die Hände ineinander: verheißungsvolles Sinnbild der Vermählung deutscher Vergangenheit und Zukunft. Hindenburg legt in der Herrschergruft einen Kranz nieder. Das Niederländische Dankgebet beendet den Festakt. So ist die Garnisonkirche und gerade auch durch den Staatsakt vom 21. März 1933 zu einer historischen Weihestätte geworden. 1934 erhielten am Sterbetag Friedrichs des Großen und des aus den Reihen der HJ. für Deutschland gefallenen Herbert Norkus die Bannfahnen der Jugend ihre Weihe an der Gruft Friedrichs des Großen.

Non soli cedit![1])

---

[1]) Sach- und Bildmaterial bietet z. B. Die Hof- und Garnisonkirche in Potsdam (herausgegeben vom Gemeindekirchenrat). — Laske, Die Baugeschichte der Hof- und Garnisonkirche zu Potsdam (Julius Bard, Verlag, Berlin-Charlottenburg). — Thiele, Das Glockenspiel auf dem Turm der Hof- und Garnisonkirche zu Potsdam (ebenda). — Rogge, Hof- und Garnisonkirche.

Rechtsfragen im Alltag der Schule

Können Kinder kaufen?

Im vorigen Heft ist an dieser Stelle dargelegt, daß das Kaufen rechtlich den Abschluß eines Kaufvertrages und seine Erfüllung bedeutet. Jeder Vertrag stellt eine Willenserklärung der vertragschließenden Parteien dar. Ob Kinder kaufen können, hängt also davon ab, wieweit sie berechtigt sind, Willenserklärungen abzugeben. Nach § 105 BGB. ist die Willenserklärung eines Geschäftsunfähigen nichtig, also unwirksam. Wer das 7. Lebensjahr noch nicht vollendet hat, ist geschäftsunfähig. Ein Kind von 6 Jahren kann also im Rechtssinn noch nichts kaufen. Vom 7. Jahr ab ist der Minderjährige beschränkt geschäftsfähig. Schließt er einen Vertrag ab, so wird er erst durch die Zustimmung seines gesetzlichen Vertreters (Vater, Mutter, Vormund) wirksam. Wenn also ein Kind von 14 Jahren etwas für sich kauft, so kann es das nur mit Genehmigung der Eltern tun. Soweit es dabei gegen den Willen der Eltern handelt, wären diese berechtigt, die Ware zurückzugeben und das Geld zurückzufordern.

Wie wirkt sich diese rechtliche Lage bei dem üblichen Einholen der Kindern aus? Meist handelt es sich um Waren des täglichen Lebensbedarfs. Hier kann der Verkäufer in der Regel voraussetzen, daß ein Auftrag und damit die Zustimmung des Vaters oder der Mutter vorliegt, besonders wenn die Ware sofort bezahlt wird. Wenn es sich um größere Käufe oder um Gegenstände für den persönlichen Gebrauch des Minderjährigen handelt, kann der Verkäufer die Eltern zur Erklärung über die Zustimmung auffordern (§ 108 BGB.). Sie muß bis zum Ablauf von zwei Wochen erklärt werden; sonst gilt sie als verweigert. Der Verkäufer hat damit den Anspruch auf Rückgabe der Ware.

Nur in zwei Fällen ist die Zustimmung der Eltern nicht erforderlich. Wenn der Minderjährige etwas mit Mitteln kauft, die ihm zu diesem Zweck oder zu freier Verfügung überlassen worden sind. Wenn das Kind also Geld geschenkt erhält oder von seinem Taschengeld etwas kauft, so ist der Kaufvertrag rechtswirksam, und die Eltern können ihn nicht rückgängig machen. Der Minderjährige kann auch solche Willenserklärungen abgeben, durch die er lediglich einen rechtlichen Vorteil erlangt (§ 107 BGB.). Er kann also z. B. Geschenke annehmen.

Im übrigen darf der Begriff der „Geschäftsfähigkeit" nicht mit dem der „Rechtsfähigkeit" verwechselt werden. Die Rechtsfähigkeit des Menschen beginnt mit seiner Geburt. Mit dem Eintritt ins Leben erwachsen ihm Rechte und Pflichten. Er kann z. B. eine Erbschaft erhalten. Dagegen kann niemand seinem Liebling unter den Tieren etwas vermachen, weil Tiere nicht rechtsfähig sind. Gleichwohl ist die Rechtsfähigkeit nicht auf den Menschen beschränkt. Auch Vereine können sie erhalten und werden damit „juristische Personen".

Der junge Erdenbürger kann seine Rechte und Pflichten noch nicht selbst wahrnehmen. Er ist geschäftsunfähig und wird darin durch seine Eltern vertreten. Vom 7. Jahre ab ist er beschränkt geschäftsfähig, wie das die voraufgegangenen Darlegungen über den Kauf gezeigt haben. Mit dem vollendeten 21. Lebensjahr wird er volljährig und damit vollgeschäftsfähig. Durch Beschluß des Vormundschaftsgerichts kann er nach vollendetem 18. Lebensjahr für volljährig erklärt werden, wenn es zu seinem Besten und er damit einverstanden ist. Volljährige können durch die Entmündigung in ihrer Geschäftsfähigkeit wieder beschränkt werden. Entmündigt kann werden, wer infolge von Geisteskrankheit oder Trunksucht seine Angelegenheiten nicht zu besorgen vermag oder durch Verschwendung oder Trunksucht seine Familie in Not bringt. Bei Geisteskrankheit führt die Entmündigung zur Geschäftsunfähigkeit, in den anderen Fällen zur beschränkten Geschäftsfähigkeit.

Was eingangs über Kaufverträge gesetzt worden ist, gilt entsprechend auch für andere Verträge, z. B. für Lehr-, Arbeits- und Mietverträge. Mit der Zustimmung der Eltern zu einem Lehr- oder Arbeitsvertrage ist aber der Minderjährige zugleich unbeschränkt geschäftsfähig für die daraus sich ergebenden Verpflichtungen. In der Regel gilt sie als allgemeine Ermächtigung zur Eingehung von Arbeitsverhältnissen gleicher Art (§ 113 BGB.). Der Minderjährige könnte also einen Arbeitsvertrag verlängern oder einen anderen eingehen. Ausgenommen sind solche Verträge, die der Zustimmung des Vormundschaftsgerichts bedürfen. Wenn ein höherer Schüler in Pension ist, so kann er dort nur mit Zustimmung der Eltern kündigen. Der Pensionsinhaber kann die Kündigung zurückweisen, wenn die Einwilligung nicht in schriftlicher Form vorgelegt wird und die Eltern sie auch nicht persönlich mitgeteilt haben. O. B.

Das neue Buch

Deutsche Dichtung — deutsche Sprache

I.

Hellmuth Langenbucher hat das Verdienst, als erster die „Volkhafte Dichtung der Zeit“ in einer sauberen und wegweisenden Schrift dargestellt und damit den Blick geschärft zu haben für die Gegenwartsdichtung, die echt und wurzelhaft ist. Sein führendes Buch liegt bereits in fünfter, wesentlich erweiterter und umgestalteter Auflage vor, ein Zeichen, daß es weiterhin in hervorragender Weise einem dringlichen Bedürfnis entgegenkommt und hohen Ansprüchen zu genügen weiß (Berlin 1940, Junker u. Dünnhaupt, 653 S., 10 RM., 12 RM.). War es bei seinem ersten Erscheinen Weckruf und Hinweis, so ist es allmählich nicht nur äußerlich, sondern auch innerlich gewachsen, nicht nur Anregung, sondern Ausführung geworden, gibt nicht nur allgemeine Zielpunkte, sondern gestaltete Durchblicke, ist somit von einem notwendigerweise zunächst Flächenhaften zum Körperhaften, Plastischen vorgedrungen. In wohldurchdachter Gliederung, die fremd aller starren und blutleeren Systematik, nach den von unseren Dichtern in ihren Werken behandelten Themen und Stoffen durchgeführt wurde, ist die deutsche Dichtung der letzten Jahrzehnte behandelt und dargestellt worden, die ihre stärksten und herrlichsten Kräfte aus dem Wurzelboden des Volkslebens gezogen hat. Wenngleich vielleicht letzte und endgültige Maßstäbe für die Dichtung der Gegenwart noch fehlen, so hat doch eine kluge und abwägende Bewertung und eine geschickte Auswahl den umfangreichen Stoff in einer bündigen Gesamtleistung gebändigt. — Auch Arno Mulots groß angelegtes, in Einzelheften erscheinendes Werk über „Die deutsche Dichtung unserer Zeit (Stuttgart, Metzler) verdient Beachtung und Anerkennung. Mulot will wie Langenbucher Mittler sein zwischen dem Dichter und seinem Volke. Er nimmt die entscheidenden und völkischen Gestalt- und Gebildezusammenhänge als Grundlage, um zu untersuchen, in welcher Weise sie vom Dichter erhellt werden. So werden „Das Bauerntum“, „Der Soldat“, „Der Arbeiter“, „Das Reich in der deutschen Dichtung unserer Zeit“ (je 2,85 RM) dargestellt; ein Schlußteil über „Die deutsche Welt- und Gottschau“ soll folgen. Mulot verzichtet auf Vollständigkeit, vermeidet damit bloße Aufzählungen von Namen und Titeln, charakterisiert und wertet dafür das Typische und Wesentliche in kluger und treffsicherer Weise. Das Werk ist nicht nur in sachlicher Hinsicht zu loben, sondern verdient auch seiner klaren und flüssigen Sprache wegen Anerkennung. Der Lehrer sei auf diese Schrift ganz besonders hingewiesen, weil sie ihm mancherlei Anregungen und Hinweise zu geben vermag.

Hans Siemonsen behandelt im zweiten Teil seiner Schrift über die ‚Deutsche Dichtung im Unterricht‘ „Die dramatische Dichtung“ (F. Brandstetter, Leipzig, 335 S., 4,60 RM). Neben der griechischen Tragödie (Aischylos und Sophokles) und Shakespeare werden Lebensgang und Hauptwerke der deutschen Dichter Goethe, Grillparzer, Hebbel, Kleist, Lessing, Schiller, Paul Ernst, Hanns Johst und Guido Kolbenheyer dargestellt und gedeutet. Wort- und Sacherklärungen für unmittelbare lehrpraktische Bedürfnisse sind beigefügt. Die Auswahl der behandelten Dramen geschah nach den Lehrplänen des Reichserziehungsministeriums für die Höheren Schulen vom Jahre 1938. Ein Erläuterungswerk, das für die unmittelbare Vorbereitung des Deutschlehrers der höheren Schule bestimmt ist!

II.

Während sich seit längerer Zeit in der Sprachwissenschaft grundlegende Wandlungen vollziehen, die vor allem eine Neubesinnung auf die „volkhaften Kräfte der Muttersprache“ (Leo Weisgerber) zum Ziele haben, beginnen diese Strömungen nun auch die Grundlagen der Spracherziehung vom Sprachdenken her zu erschüttern, zum mindesten eine neue Klärung zu fordern. So ist der Kampf um eine neue Satzlehre entbrannt. Man will die deutsche Sprachlehre aus dem Zwiespalt zwischen deutschem und lateinischem Satzdenken befreien und dadurch vereinfachen. Einen Kampfruf in dieser Richtung bedeutet Fritz Rahns „Neue Satzlehre“ (Diesterweg, Frankfurt, 83 S., 1,80 RM). Wolfgang Pfleiderer zeigt in diesem Büchlein die Grundlagen auf, die „ein Bild des deutschen Sprachbaues“ dartun, „das gewonnen ist aus einer echten Schau des menschlichen Sprachdenkens, einer Grundanschauung also, die nun

freilich ebensowenig streng wissenschaftlich abseitbar ist wie Goethes Schau der Urpflanze“ (nach Rahn). Pfleiderer versucht, den „Feststellungssatz“ (= Aussagesatz) in drei Formen zusammenzuschauen. Beispiele hierfür sind: 1. Fridolin war ein frommer Knecht. 2. Wir reisen nach Berlin. 3. Der Deutsche haßt die Phrase. Jeder normale Feststellungssatz muß die für einen Gedanken notwendigen Bestimmungen enthalten, nämlich das Ich (I) als den Träger des Selbstbewußtseins, die Umwelt (U) als das vom Selbst unterschiedene Andere und die Beziehung (B) zwischen beiden. Jeder Satz muß also dreigliedrig sein. In Form 1 z. B. entspricht „Fridolin“ dem I; es ist Hauptglied; „ein frommer Knecht“ entspricht dem U; es ist die Ergänzung; das Nennzeitwort „war“ knüpft die Beziehung (B), es ist Zeitglied. So erscheinen also sprachlich, nach Form und Funktion, drei Glieder: das Hauptglied (Subjekt), das Zeitglied (Prädikat) und das Ergänzungsglied (Objekt, Adverbiale, Prädikatsnomen). Wesentlich ist ferner die Scheidung der Ergänzungen nach den drei verschiedenen Arten von Zeitwörtern: Nennzeitergänzung (Prädikatsnomen und Prädikatsadjektiv bei Nennzeitwörtern), Umstandsergänzung (Adverb und Adverbiale: bei Umstandszeitwörtern), Zielergänzung (Objekt bei Zielzeitwörtern). Diese Gedankengänge über eine neue Satzlehre werden in zwei Unterrichtsbeispielen (Ergänzungen — Der deutsche Satzplan) lehrpraktisch veranschaulicht. Wir werden auf den beachtenswerten Versuch, zu einer neuen Satzlehre vorzustoßen, in anderem Zusammenhange zurückkommen, möchten aber durch diesen Hinweis auf das „aufrüttelnde“ Büchlein aufmerksam machen. — In der gleichen Richtung, wenn auch mit abwägenderem Tone liegt die Schrift von Karl Hunger und K. Friedrich Probst „Erziehung zum Sprachdenken“ (Diesterweg, Frankfurt 1940), die als 2. Heft der ‚Schriftenreihe zum neuen Deutschunterricht‘ erscheint. Sie will, kurz gesagt, einen Durchblick durch einen erneuerten Deutschunterricht vermitteln, wie er durch die neue Sprachfassung gefordert werden muß. Die bestimmenden Grundsätze dieser neuen Sprachauffassung werden darin erkannt, daß Sprache und Geist im Verhältnis gegenseitiger Abhängigkeit stehen, daß in der Sprache eines Volkes ein vom Geiste dieses Volkes geprägtes Weltbild niedergelegt ist und daß es in der Sprache nichts Vereinzeltes gibt, sondern alles in organischem Zusammenhange steht. Von diesen Richtpunkten aus werden der Ausbau des Wortschatzes (Wortfeld, Das bildhafte Wort, Wortbildung, Fremdwort, Namenkunde) die Satzfügung, Stilkunde, Sprachformen und Sprachstufen an vielen Beispielen entwickelt und damit Ziel und Wege einer Erziehung zum Sprachdenken verdeutlicht. Obwohl das Büchlein sic[h] zunächst und vor allem an den Deutschlehrer d[er] höheren Schule wendet, ist es Pflicht der B[e]rufskameraden in der Volksschule, sich m[it] diesen Gedankengängen vertraut zu mach[en,] sich mit ihnen in Arbeitsgemeinschaften a[us]einanderzusetzen und Möglichkeiten einer [Ver]wirklichung auch in der Volksschule abzutas[ten.]

Wilkes bekannte und geschätzte ‚Wortku[nde‘] hat Hans Stahlmann nicht nur neu her[aus]gegeben, sondern in seiner „Volkhaf[te]n Sprachkunde“ (Brandstetter, Leipzig, VIII [und] 248 S., 4,— RM, 4,80 RM) als selbständige [Lei]stung herausgestellt, mit der Absicht, „n[och] stärker den Geist unserer Sprache spüren [zu] lassen und zu ihren Tiefen und geistigen Hint[er]gründen hinzuführen“. Daß die Sprache d[as] Spiegelbild des Volkes ist, daß volkhaftes Denk[en] und Fühlen in der Sprache ihren Niederschl[ag] finden, zeigt er in Abschnitten wie: Wehrhafte[s] Volk — Deutsche Innerlichkeit — Deutscher Glaube — Der deutsche Sinn für Recht und Gerechtigkeit — Deutsche Frauen, deutsches Hauswesen — Schalk und Scherz des deutschen Volksmenschen im Spiegel seiner Sprache — Volk an der Arbeit — Wanderfreude, Heimatliebe — Hochwörter unserer Sprache als Spiegel deutschen Wesens — Die Zusammenhänge von Sprache und Volk im Urteil der Dichter und Denker. Im Abschnitt über die Hochsprache werden z. B. Begriffe wie Treue, Ehre, Freiheit, Held, Pflicht, Opfer, Führer und Volk behandelt. — Das Wichtigste aus der Geschichte der deutschen Sprache vermittelt Hans Stahlmann in dem Buche „Vom Werden und Wandel der Muttersprache“ (ebenda, VIII und 270 S., 4,— RM, 4,80 RM). In gedrängter, doch gut lesbarer Darstellung werden Wortschatz, Wortbedeutung, Wortbildungslehre, Laut- und Formenwandel und die Namenkunde behandelt. Da Rudolf Hildebrands Wort auch heute noch zu Recht besteht, daß kein Deutschlehrer ohne sprachgeschichtliches Verständnis und Wissen einen rechten Sprachunterricht zu geben vermag, sei auf dieses gerade für die Einführung brauchbare und nützliche Buch hingewiesen. K. H.

Verantwortlich für den Inhalt: Schulrat Kurt Higelke, z. Zt. Referent in der Hauptabteilung „Wissenschaft, Erziehung und Unterricht“ in der Regierung des Generalgouvernements, Krakau, Czarnowiejska 48 WS; für die Anzeigen Bernhard Brüschke, Leipzig, P. L. 3. Buchdruckerei Richard Hahn (H. Otto) in Leipzig




UNIVERSITY OF ILLINOIS-URBANA
3 0112 108066942